5

55

69

87



RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 38 - n. 2 *Maggio-Agosto 2022*

Studi e ricerche	
Chávez Villanueva P., Il servizio dei Salesiani d'Italia a favore dei giovani nella Scuola e nella Formazione Professionale	
La missione salesiana nella Scuola e nella FP - in questo momento storico e nella specificità del con- testo occidentale europeo - se vuole essere carismaticamente coerente non può non misurarsi con due provocazioni forti ed attuali, articolate con linguaggi tra loro omogenei, sebbene emergenti da quadri	
assiologici di riferimento profondamente distanti.	nella specificità del con- ò non misurarsi con due ene emergenti da quadri

Pellerey M.,

Editoriale

Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa. Seconda parte: feedback nelle organizzazioni lavorative e scelte di vita e di lavoro.

In questo contributo verrà esplorato il ciclo più generale generato dal feedback, riguardante le scelte esistenziali e lavorative che segnano la vita stessa delle persone, il loro senso e le loro prospettive di vita e di lavoro.

RISATTI E., PAVONCELLO D., PINTONELLO A.,

L'impatto della pandemia sul benessere dei ragazzi dei CFP: risultati di una ricerca svolta in Lombardia ed in Piemonte

Il COSPES Nazionale ha avviato una ricerca per analizzare le opinioni, gli stati d'animo e le aspettative di studenti tra i 14 e i 19 anni ai tempi del coronavirus delle diverse Scuole Secondarie di Secondo Grado e i CFP delle FMA e dei SDB. In questa sede si riportano i dati relativi ai CFP in Lombardia e Piemonte ...

FRANCHINI R.,

Autodeterminazione, appartenenza e benessere a scuola... una sfida possibile?

In questo contributo viene discusso il tema del cambiamento di paradigma dei sistemi formativi, affrontando tre questioni fondamentali: chi è lo studente, qual è la funzione educativa della scuola e quale il nuovo contesto di apprendimento.

uovo contesto ai apprenaimento.

DONATI C.,

Anticipazione dei fabbisogni professionali e di competenze tra transizioni e crisi: la difficoltà di prevedere i lavori del futuro

Una ricognizione CNOS-FAP/Censis delle diverse fonti informative e dei principali studi e documenti disponibili a livello nazionale e internazionale ha messo in luce il significativo fermento che ruota intorno al tema delle trasformazioni che stanno investendo il mondo del lavoro e delle professioni

99





Progetti e esperienze

Malizia G.,

La valutazione degli allievi: una prospettiva comparata Il dibattito sulle ricerche delle organizzazioni internazionali

L'articolo offrirà una visione generale, anche se sintetica, delle tematiche relative alla valutazione degli apprendimenti; passerà poi ad esaminare le critiche alle ricerche delle Organizzazioni Internazionali e gli argomenti a favore; finirà con un giudizio sostanzialmente positivo su di loro, pur non mancando di indicarne i punti deboli.

109

FRONTINI S.,

Analisi degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione Professionale e del Lavoro 2021

L'articolo intende esaminare le scelte compiute dalle Regioni in materia di Formazione Professionale e di Politiche Attive del Lavoro, in continuità con le precedenti analisi ragionate degli interventi regionali in materia di Istruzione, Formazione Professionale e Politiche Attive del Lavoro promosse da CNOS-FAP e PTSCLAS Spa (ex Noviter S.r.l.).

125

CAPOFERRI B.,

L'istituto delle suore della Sacra Famiglia

Breve excursus storico delle attività dell'Ente di Formazione Sacra Famiglia.

139

Osservatorio sulle politiche formative

SALERNO G.M.,

La governance della "Rete nazionale delle scuole professionali": prime riflessioni

Nel contributo si analizza il decreto ministeriale che ha disciplinato l'organizzazione e il funzionamento della "Rete nazionale delle scuole professionali" e dunque la relativa governance rispetto all'intera filiera dell'istruzione professionalizzante.

147

CINGOTTINI I., MARONI R. A.

L'economia del Mare: le caratteristiche delle imprese e la domanda di personale

Il contributo inquadra il fenomeno dell'Economia del Mare definendo i settori coinvolti, quantificando le imprese e il valore aggiunto prodotto. Inoltre, presenta i risultati del Sistema Informativo Excelsior relativi a questo comparto per il 2021, con un focus dedicato alla domanda di lavoratori in possesso di qualifica o diploma professionale.

161

FRISANCO M., ORADINI F.,

La "transizione digitale" del sistema leFP: promuovere la competenza digitale come dimensione chiave dei processi di crescita personale, educativa, culturale, sociale e professionale

L'articolo affronta il tema della "gestione" della competenza digitale eletta a standard formativo minimo delle competenze di base promosse dai percorsi di IeFP a partire dal 2019.

173

Cinema per pensare e far pensare

Agosti A.,



Schedario: Rapporti

M	lon	R

"Generazione NEET" - trappola o rilancio? - fenomenologia e prospettive: una lettura complessiva

Il contributo analizza l'argomento dei NEET, partendo dall'indagine monografica di Maria Stella Agnoli, che già nel 2012-14 ne aveva fatto oggetto del suo studio scientifico. Nel 2021, di NEET si è occupato anche l'annuale "Rapporto Giovani" dell'Istituto Toniolo sui giovani in Italia.

191

MAI IZIA G.

Schede sui principali Rapporti

Schedario: Libri

Recensioni 215

Allegato – Appunti per la Formazione Professionale

Mantegazza R., Articoli da amare. La Costituzione Italiana presentata ai ragazzi. 2ª parte: Diritti e doveri dei cittadini; 3ª parte: Ordinamento della Repubblica

224

Formarsi nel cambiamento

- Il sistema duale e le competenze per il lavoro (E. Crispolti) VII
 La mobilità europea (B. Cassarini) XII













In questo Editoriale¹ Rassegna CNOS offre, al lettore, una duplice riflessione. La prima è legata alla panoramica della situazione italiana relativa all'anno 2022, l'anno di avvio di diverse strategie che avranno una durata pluriennale (Missioni 4 e 5 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNRR), un anno, dunque, "strategico" per il sistema educativo di istruzione e formazione nel suo complesso.

La seconda è connessa alle proposte contenute nel recente Rapporto dell'Unesco pubblicato nel 2021, un Rapporto che presenta aspetti nuovi rispetto al passato. Di questo Rapporto gli estensori di questo Editoriale offrono una valutazione generale mettendone in evidenza aspetti positivi e critici.

1. La Missione 4 e la Missione 5 del PNRR

Per l'Italia il 2022 è un anno strategico perché è l'anno in cui si avviano riforme alcune delle quali vanno oltre lo stesso anno, riforme elaborate, rispettivamente, dai Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro.

1.1. Le riforme in atto nel sistema "Istruzione"

Sulle riforme per l'Istruzione il PNRR "ha già percorso due terzi di strada, con quattro provvedimenti su sei vicini al traguardo" (Il Sole 24 ore del 26 maggio 2022).

Il primo è il provvedimento che ridisegna gli Istituti Tecnici Superiori (ITS). La sua approvazione definitiva è prevista per la metà di giugno 2022.

Rassegna CNOS ha già scritto sulla riforma degli Istituti Tecnici Superiori (Editoriale 3/2021) e interverrà in maniera più approfondita quando il provvedimento sarà approvato in maniera definitiva. Questa riforma è importante per il sistema della formazione professionale perché costituisce il tassello conclusivo di un percorso che inizia con il sistema della IeFP e dà vita alla c.d. "filiera lunga della formazione professionale" che termina, appunto, con il sistema di formazione superiore non accademica, al di fuori del sistema universitario.

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 5

03/07/22 16:44

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



Strettamente connessa a questa è la riforma degli Istituti Tecnici e Professionali.

La riforma mira ad allineare i curricula degli Istituti Tecnici e Professionali alla domanda di competenze che proviene dal tessuto produttivo del Paese. In particolar modo orienta il modello di istruzione tecnica e professionale verso l'innovazione introdotta da Industria 4.0, incardinandolo nel rinnovato contesto dell'innovazione digitale. La sua approvazione è prevista entro il 2022.

Ugualmente entro l'anno 2022 dovrà vedere la luce un'altra riforma, quella del sistema di Orientamento che mira, tra gli altri obiettivi, a recuperare i divari territoriali e i "Neet" (ancora oggi oltre due milioni nella fascia 14-25 anni) e sostenere una scelta consapevole da parte dei giovani e delle famiglie, dal momento che, ancora oggi, secondo i dati di AlmaDiploma, un alunno su tre, se potesse, cambierebbe scuola.

Sono molti a chiedersi se in questo processo di riforma del sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso (ITS, Istruzione Tecnica e Professionale, Orientamento) il decisore politico troverà la *giusta collocazione del sistema regionale di IeFP*, ancora oggi "cenerentola" del sistema, nonostante la buona prova di sé che ha dato in questo decennio, almeno nelle Regioni che l'hanno sostenuta. Le premesse non sono positive perché il sistema regionale della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nel PNRR è "il grande assente".

Ugualmente importanti, ma meno stringenti rispetto alla c.d. "filiera lunga della formazione professionale", sono le altre tre riforme previste dal PNRR Istruzione.

Ha iniziato il suo cammino la riforma che riordina il reclutamento e la formazione iniziale dei docenti. Che sia la "sesta riforma in vent'anni", mette in evidenza la complessità del provvedimento e che, a giudizio di molti, sia stata scritta "su misura" per la scuola statale sottolinea, ancora una volta, la visuale del Ministero dell'Istruzione che non riesce a guardare oltre questo orizzonte, trascurando soprattutto il mondo paritario. Il medesimo provvedimento delinea anche la fisionomia di una Scuola di alta formazione, altra riforma prevista dal PNRR, che si occuperà di linee di indirizzo per una formazione di alta qualità per i docenti.

Da ultimo il PNRR prevede la riorganizzazione del sistema scolastico (numero alunni, rete scolastica, ecc.) per scrivere un nuovo dimensionamento.



Le iniziative che coinvolgono il Ministero del Lavoro sono più variegate, intervenendo sia sul versante formativo che occupazionale. Le misure previste, richiamate in questo Editoriale, vanno oltre l'anno 2022.

a) La nuova programmazione comunitaria 2021-27

In questo periodo l'attenzione è concentrata dai più sul PNRR, ma non va dimenticato che si è alla vigilia della *nuova Programmazione Comunitaria ordinaria* per il settennio 2021-2027.

Le Politiche Attive del Lavoro (PAL) e quelle della Formazione Professionale sono in larga parte finanziate proprio con il Fondo Sociale Europeo, nell'ambito della politica di coesione dell'Unione Europea. I negoziati con la Commissione Europea, avviati nel 2019, a gennaio del corrente anno sono entrati in una dimensione formale con la presentazione da parte del Governo italiano della proposta di Accordo di Partenariato che definisce gli obiettivi per i prossimi sette anni e la ripartizione dei diversi fondi tra tutti i Programmi Operativi Nazionali e Regionali (PON e POR). Si tratta di un documento avanzato, condiviso con le Regioni e gli Enti locali, con l'Intesa raggiunta in Conferenza Unificata il 16 dicembre 2021. Il FSE si chiamerà FSE+ perché ricomprenderà altri fondi, quali ad esempio Garanzia Giovani. Agli Enti di Formazione Professionale una riflessione su questo aspetto sembra importante: siamo in presenza di un aumento complessivo delle risorse rispetto al settennio precedente. La ripartizione nei diversi POR e PON è contenuta analiticamente nell'Accordo di partenariato. Ora i POR e i PON sono in fase di confronto con il partenariato economico e istituzionale se non già approvati da parte delle Regioni e dei Ministeri competenti per essere poi validati dalla Commissione Europea entro fine 2022. Come saranno impegnate gueste risorse? Stato e Regioni troveranno l'occasione per avviare un diverso sistema "nazionale" di Istruzione e Formazione Professionale?

Altre due misure ci accompagneranno nei prossimi anni, finanziate dal PNRR ed in particolare dalla Missione 5 Componente 1 "Politiche attive del lavoro".

b) Programma "Garanzia Occupabilità Lavoratori" (GOL)

Per valore investito (4,4 miliardi) e per la sua durata (almeno fino al 2025) il programma GOL rappresenta *una vera e propria riforma delle Politiche Attive del Lavoro*, sebbene non modifichi formalmente il D.Lgs. n. 150/2015, che ha disegnato il sistema nazionale delle politiche attive in Italia. Siamo in presenza di un ulteriore tentativo di far nascere un sistema nazionale di Politiche

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 7 03/07/22 16:44







Attive del Lavoro, con una responsabilità multilivello tra Ministero del Lavoro, ANPAL e Regioni. Come si legge nel "Piano Nuove Competenze" – un documento di carattere strategico condiviso in Intesa Stato-Regioni e sul quale Rassegna CNOS ha scritto nel primo numero del corrente anno – il coordinamento a livello nazionale è finalizzato ad assicurare il persequimento di standard di qualità dei servizi e dei livelli essenziali delle prestazioni su tutto il territorio nazionale, mentre Regioni e Province Autonome sono chiamate a programmare ed organizzare gli interventi, attraverso la rete territoriale dei servizi, valorizzando il partenariato pubblico/privato, sebbene saranno solo i Centri per l'Impiego Pubblici a fare da "porta d'accesso" al Programma GOL, mentre gli Enti accreditati al lavoro ed alla formazione interverranno con servizi specialistici. Il nuovo programma è sicuramente di grande interesse per molteplici ragioni: per l'arco temporale interessato, per gli obiettivi veramente ambiziosi (3 milioni di persone da avviare alle politiche attive entro il 2025, di cui 600 mila solo nel 2022), per il ruolo strutturale affidato alla formazione che entra nell'ambito delle Politiche Attive del Lavoro, con percorsi di aggiornamento/upskilling e di riqualificazione/reskilling, per il numero dei beneficiari che sono quantitativamente molto aumentati, ricomprendendo tra questi anche i giovani usciti dai percorsi di Istruzione e Formazione.

Il successo del programma dipenderà da molti fattori, ma è evidente la volontà di superare i micro-interventi o i sottosistemi regionali, come afferma il Decreto che istituisce GOL (e che ha avuto la preventiva Intesa delle Regioni) incardinato su due principi fondamentali:

- "Obiettivo fondamentale del programma non può che essere l'uniformità dei servizi su tutto il territorio nazionale";
- la "costruzione progressiva di un sistema stabile e permanente di servizi accessibile a tutti".

I principi scritti nel documento sono importanti, soprattutto quello che richiama al rispetto dei Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) da parte delle Regioni, passando, così, dalla logica di progetto ad una logica di sistema. Gli Enti di Formazione Professionale, che denunciano da molto tempo la carenza dei LEP valevoli per il sistema regionale di IeFP, si domandano se questi principi possano costituire il terreno fecondo perché il medesimo approccio possa estendersi all'ambito del sistema regionale dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

c) Il "Sistema duale" programmato dal PNRR

Il sistema regionale della IeFP entra in questo disegno, in modo un po' obliquo, con un investimento di 600 milioni per la formazione nella modalità duale,

anch'esso collocato nella Missione 5, Componente 1 "Politiche attive del lavoro", insieme al Programma GOL, nelle competenze del Ministero del Lavoro e non nella Missione 4, dedicata all'Istruzione e di competenza del Ministero dell'Istruzione. Vi sono quindi ulteriori 600 milioni per finanziare il sistema duale nella IeFP, con l'obiettivo di aumentare di almeno 135.000 gli allievi nel quinquennio 2021-2025. Tale investimento sequirà le medesime modalità previste dall'intesa Stato-Regioni del 24 settembre 2015, benché nel Decreto Ministeriale del 26 novembre 2021, che definisce i criteri di riparto alle Regioni dei primi 120 milioni (oltre i 130 milioni già stanziati), si richiami la possibilità, "in via sperimentale", di favorire con il sistema duale anche l'acquisizione di nuove competenze da parte di adulti senza titolo di studio di istruzione secondaria. Sarà molto importante, a giudizio degli Enti di Formazione Professionale, verificare come si attesteranno i POR di fronte sia al fatto che le Politiche Attive del Lavoro saranno finanziate nei prossimi anni da GOL, sia all'ulteriore finanziamento del PNRR per la IeFP in duale. È infatti da considerare che i POR FSE+, già mediamente più ricchi rispetto alla precedente programmazione 2014-2020, si troveranno con la componente Politiche Attive del Lavoro (PAL) già coperta dal PNRR ed una quota di ulteriore finanziamento per la IeFP duale.

Sicuramente, come auspicato dallo stesso Decreto che istituisce GOL e come emerge dai piani di attuazione regionale, le politiche regionali potranno assicurare "il massimo coordinamento tra le misure a valere sulle risorse nazionali e quelle a valere sulle risorse regionali, assicurando complementarità". È infatti facile prevedere che i POR destineranno risorse a cofinanziare GOL, ed in particolare, la sua componente formativa. Dall'altra parte, le Regioni che investono qià molte risorse per la IeFP, sia attraverso il FSE sia attraverso i propri bilanci, potrebbero avere la tentazione di utilizzare le risorse del PNRR per la IeFP duale come sostituzione e non ad integrazione di quelle tradizionalmente utilizzate. Al contrario, per le Regioni che storicamente non investono nella IeFP presso le istituzioni formative, è un'occasione storica per iniziare a sviluppare la IeFP con un finanziamento deciso con le risorse comunitarie. Sarebbe anche un modo per far uscire queste Regioni dal circolo vizioso per cui l'investimento in IeFP solo delle risorse nazionali trasferite ha portato ad una scarsa offerta formativa e questa genera un'ulteriore riduzione delle risorse nazionali, poiché i criteri di riparto sono quasi totalmente legati al numero di giovani iscritti o qualificati proprio nel sistema IeFP presso le istituzioni formative. Appare evidente che utilizzare questa occasione storica di sovrabbondanza di risorse a disposizione delle Regioni farebbe del bene sia ai giovani che oggi non possono contare su questa offerta formativa, sia alle imprese, sempre alla ricerca di giovani qualificati e diplomati IeFP, ma con una crescente difficoltà ad individuare profili adequati, come evidenzia anche l'ultimo rapporto Excelsior (2022-2026).

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 9



2. Il nuovo contratto sociale per l'Educazione secondo l'Unesco. Il Rapporto 2021 della Commissione Internazionale per il Futuro dell'educazione

Le nostre società si trovano a un punto di *svolta*, incominciando dal mondo dell'educazione. Infatti, se da una parte non si possono negare lo sviluppo enorme del sapere e i progressi notevoli compiuti nell'accesso all'istruzione e alla formazione, tuttavia, sono sotto gli occhi di tutti le diseguaglianze particolarmente rilevanti che si riscontrano non solo nell'ambito in esame, ma anche in tutti gli altri. Per rimanere nel nostro campo, è chiaro che l'educazione non sta adempiendo in maniera soddisfacente al suo ruolo di offrire un contributo determinante alla realizzazione di sistemi sociali giusti, pacifici e sostenibili. La Commissione Internazionale per il Futuro dell'Educazione dell'*Unesco* ha identificato nell'inadeguatezza del contratto sociale per l'educazione uno dei fattori principali dell'attuale crisi mondiale. Dopo due anni di studi e di ricerche ha pubblicato il Rapporto generale che sarà presentato nel prosieguo². Esso costituisce un invito e un'agenda per attivare a livello mondiale, con la partecipazione più ampia possibile, un dialogo e interventi che possano portare alla elaborazione di un nuovo contratto sociale per l'educazione e alla sua accoglienza generalizzata.

Il documento si articola in tre parti principali: la prima redige un bilancio delle mete raggiunte e delle sfide ancora esistenti; la seconda illustra le proposte per il rinnovamento dei sistemi di istruzione e di formazione; la terza si sofferma sulle strategie per avviare ed accelerare la realizzazione del nuovo contratto sociale per l'educazione. L'introduzione offre una visione sintetica del Rapporto e la conclusione è focalizzata sui processi di co-costruzione dei piani di azione da predisporre nei diversi Paesi e contesti con la collaborazione di tutti gli attori che risultano essenziali per la realizzazione delle proposte. Le appendici arricchiscono il Rapporto dei riferimenti alle pubblicazioni, alle proposte, ai centri di ricerca che hanno contribuito alla predisposizione del documento. Nella presentazione che segue viene sostanzialmente adottata la medesima impostazione, tranne che nella prima sezione che è dedicata a delineare l'evoluzione delle proposte dell'Unesco.

² Cfr. UNESCO, Reimagining our Futures Together. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education, Paris, 2021, pp. 188.

¹⁰ RASSEGNA CNOS 2/2022

2.1. L'evoluzione del modello Unesco

Nel 1972 l'Unesco lanciava la strategia dell'educazione permanente come idea madre delle politiche educative del futuro3. Il nuovo scenario può essere sintetizzato in quattro assunti principali. Anzitutto, lo sviluppo integrale della persona umana e in particolare la realizzazione dell'utopia fondamentale dell'educazione permanente, l'educazione di ogni persona, di tutta la persona, per tutta la vita, richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi (policentricità formativa). Il sistema formativo deve prevedere la possibilità di spezzare la seguenza dell'educazione in diversi tempi – in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza – e di alternare momenti di studio e di lavoro (alternanza, ricorrenza). In terzo luogo, l'educazione è una responsabilità della società intera, comunità e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative ("cité educative" o società educante). Infine, l'educazione dovrà costituire un diritto di tutte le persone e di tutti i popoli, presentare un carattere propositivo, offrire strumenti per l'elaborazione di un progetto personale di vita e stimolare l'educando a porsi in maniera critica e innovativa rispetto ai messaggi trasmessi e ai valori circolanti nella società (educazione liberatrice).

Alla metà degli Anni '90 la Commissione Unesco sull'Educazione nel XXI secolo ha confermato sostanzialmente il modello appena descritto con alcune correzioni significative⁴. Richiamiamo le due principali: la prima riguarda il nome del modello che è passato da educazione permanente ad *apprendimento per tutta la vita* e con ciò si è voluto sottolineare ancora di più la centralità dell'alunno e del suo apprendere perché non basta disporre di docenti brillanti se poi i nostri ragazzi non imparano; inoltre si è inteso evidenziare che il processo di insegnamento/apprendimento non solo deve essere coesteso in senso temporale alla durata della vita "lifelong", ma anche trasversalmente "lifewide" e comprendere non solo la scuola (l'educazione formale), ma anche ogni attività formativa sistematica organizzata fuori della scuola (l'educazione non-formale) e gli apprendimenti che avvengono occasionalmente nell'esperienza quotidiana (l'educazione informale).

•

³ Cfr. FAURE E. et alii, *Learning to be*, Paris/London, Unesco/Harrap, 1972; MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2019, pp. 40-43.

⁴ Cfr. Delors J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996; Malizia G., o.c.



L'educazione permanente segna un notevole progresso rispetto al modello "scuolacentrico" che aveva dominato fino agli Anni '60 del secolo scorso. Riduce la separazione tra il momento formativo e produttivo attraverso l'alternanza studio-lavoro e aumenta la mobilità sociale assicurando la possibilità di rientro nel sistema educativo. In terzo luogo, allenta la rigidità del rapporto formazione-occupazione poiché favorisce una maggiore adattabilità della forza lavoro ai cambiamenti del mercato; può anche contribuire a ridurre la disoccupazione in quanto a turno una parte considerevole dei lavoratori si troverebbe impegnata nella formazione al di fuori del mondo del lavoro. Inoltre, l'educazione permanente diminuisce i pericoli di sclerosi delle istituzioni formative e il rischio dell'indottrinamento attraverso la partecipazione della comunità locale alla gestione delle istituzioni scolastiche e formative.

Tuttavia, l'educazione permanente non è una panacea, né gli effetti positivi elencati sopra si realizzano automaticamente. Nonostante l'alternanza, i momenti formativi possono rimanere giustapposti alle altre attività dell'individuo senza integrarsi veramente nel flusso del ciclo vitale. Esiste il rischio non remoto che nella partecipazione alle iniziative di educazione permanente riemergano le disequaglianze tra i ceti sociali, tra i sessi e tra i vari settori occupazionali. L'educazione permanente, inoltre, può essere intesa quasi esclusivamente come preparazione professionale ricorrente o come riciclaggio della forza lavoro, funzionale al ritmo accelerato del progresso scientifico e tecnologico. I corsi di formazione per disoccupati possono ridursi a puro parcheggio poiché di fatto non è prevedibile uno sbocco lavorativo e la preparazione non fornisce reali competenze.

Anche la democratizzazione delle istituzioni educative non è assicurata semplicemente dalla previsione di organismi collegiali di gestione, ma richiede la partecipazione reale di tutte le componenti interessate. L'educazione permanente può certamente costituire una strategia di continua messa in discussione delle strutture sociali, di coscientizzazione, di educazione al cambio, di mobilità di gruppo. Al tempo stesso rimane possibile una sua utilizzazione in modo distorto come strumento per realizzare dei semplici ritocchi marginali che non mettono in discussione le inquistizie di fondo della nostra società, come semplice adattamento allo sviluppo tecnologico, come riqualificazione della forza lavoro e come mobilità individuale. Pertanto, il verificarsi della prima alternativa esige l'impegno di tutte le forze sinceramente democratiche e decisamente innovatrici di ogni Paese.





Il Rapporto distingue tra le sfide specificamente educative e quelle generali che, però, incidono anche sui sistemi di istruzione e di formazione. Inoltre, all'interno delle due aree si prevede un'ulteriore differenziazione tra situazioni del tutto problematiche e quelle ambivalenti che presentano al tempo stesso criticità e aspetti positivi.

a. I problemi generali

La lista è lunga. Si va dalle enormi disparità socioculturali ed economiche, a cui si è accennato all'inizio come una sfida emblematica, agli stravolgimenti del clima, alla riduzione continua della bio-diversità, all'avvicinamento sempre più preoccupante al punto di esaurimento delle risorse della terra, ai regressi nella realizzazione dello Stato di diritto, fino alla diffusione di un'automazione tecnologica distruttiva. Tali criticità stanno mettendo in crisi l'esercizio dei diritti umani individuali e sociali e hanno un impatto particolarmente negativo sulla vita del nostro pianeta. Tra i primi va menzionato il diritto all'educazione che è minacciato dalla crescita delle diseguaglianze nell'accesso, nei risultati e nel medesimo processo di insegnamento/apprendimento.

Non mancano, poi, numerosi settori in cui ci si trova in condizioni ambivalenti nel senso che alle problematiche si accompagnano aspetti positivi per cui spetta a noi la scelta tra il procedere nel percorso destinato a realizzare trasformazioni distruttive o invece valorizzare al massimo le opportunità di sviluppo esistenti. L'ossessione della crescita sta mettendo in pericolo la sopravvivenza dell'umanità anche se nessuno può contestare il raggiungimento di elevati livelli di ricchezza che, però, andrebbero perseguiti nel rispetto delle esigenze dell'ecologia. Come si è segnalato sopra più volte, alti standard di vita si accompagnano a disequaglianze molto rilevanti e anche crescenti in tutti gli ambiti. In terzo luogo, il settore pubblico impegna un numero crescente di attori, ma al tempo stesso i rapporti nella società civile e nella politica si stanno deteriorando in misura preoccupante. Il balzo in avanti della tecnologia ha comportato molti cambiamenti significativi nel nostro modo di vivere che, però, non sono stati finalizzati in maniera soddisfacente alla realizzazione piena dell'equaglianza, dell'inclusione e della partecipazione dal basso alla vita sociale e politica. Da una parte, l'esistenza stessa della terra corre gravi rischi ma, dall'altra, si stanno avviando interventi per attuare politiche di decarbonizzazione e programmi di economia verde. In molti Stati si è assistito a ritardi e arretramenti nell'attuazione dei principi democratici e la diffusione di posizioni populiste, ma al tempo stesso si registra una crescita della partecipazione dal basso. Anche se







siamo ben consapevoli delle potenzialità delle tecnologie digitali, tuttavia non abbiamo ancora trovato le strategie adeguate per utilizzarle a nostro vantaggio, mentre cresce il pericolo di servirsi di esse a nostro danno. La diffusione dell'intelligenza artificiale, dell'automazione e di altre simili innovazioni tende a mettere in crisi le mete raggiunte per rendere il lavoro sempre più umano.

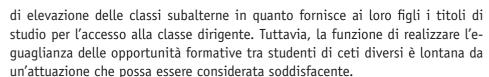
b. Le criticità specificamente educative

L'educazione costituisce uno strumento *indispensabile* per realizzare un autentico sviluppo umano, per consentire cioè all'umanità di avanzare verso le mete della pace, della libertà e della eguaglianza e della fraternità. Anche se indubbiamente non rappresenta un rimedio universale per tutti i problemi, tuttavia essa offre un percorso particolarmente efficace e valido, benché non unico, in vista della costruzione di un futuro più inclusivo, economicamente giusto e sostenibile sul piano della protezione e dello sviluppo dell'ambiente. Le famiglie, le comunità e i governi sono ben consapevoli che essa è in grado di creare opportunità molto rilevanti per il progresso individuale e collettivo. Tuttavia, ovunque nel mondo l'educazione continua a non offrire risposte soddisfacenti alle attese che sono riposte in lei.

Infatti, nonostante la crescita molto consistente delle iscrizioni ai sistemi di istruzione, milioni di bambini, di giovani e di adulti sono esclusi dall'accesso alla scuola e sono deprivati del diritto all'educazione. Ancora in troppi casi il sesso, l'etnia, la lingua e la cultura continuano ad essere fattori di discriminazione. In non pochi contesti, la crisi della sua rilevanza e la sua scarsa qualità non solo soffocano la creatività degli studenti, ma impediscono anche all'educazione di rispondere adeguatamente alle esigenze degli alunni, delle famiglie e delle comunità. Le carenze dell'attuale modello di scuola nell'offerta di contenuti significativi contribuiscono alla crescita del numero dei giovani che si inseriscono nel mondo adulto senza essere preparati ad affrontare le sfide della società della conoscenza e della globalizzazione.

La cultura trasmessa a scuola tende a formare negli studenti idee e atteggiamenti che privilegiano il benessere presente rispetto alla promozione delle strategie della sostenibilità. Inoltre, essa si focalizza sulla competitività nazionale e sullo sviluppo economico piuttosto che sulla solidarietà, sull'interdipendenza e sulla cura degli altri e della terra.

Certamente non si può negare il contributo del sistema di istruzione e della formazione alla *perpetuazione* della stratificazione socioeconomica e culturale. Al tempo stesso, però, sarebbe un errore affermare che la funzione della scuola sia tutta e solo riproduzione; essa è anche strumento di contraddizione che svolge una funzione contro-funzionale rispetto alle diseguaglianze sociali e mezzo



Anche nel caso del sistema di istruzione e di formazione si può parlare di situazioni *ambivalenti*. L'allargamento dell'accesso ha offerto a molti giovani opportunità di autorealizzazione inimmaginabili fino ad alcuni decenni fa. Al tempo stesso un numero significativo di studenti si è dovuto accontentare di una formazione di qualità modesta. Inoltre, si prospetta il pericolo che l'istruzione di qualità diventi il privilegio di pochi, nonostante l'universalizzazione dell'educazione di base.

In conclusione, si è fornito un elenco di aspetti positivi dei sistemai di istruzione e di formazione che, però, occupano solo una parte dell'orizzonte. La lista delle criticità si presenta così lunga, articolata e complessa da porre l'esigenza, non più procrastinabile, di predisporre un *nuovo contratto sociale* per l'educazione.

2.3. La proposta di un nuovo contratto sociale per l'educazione

In consonanza sostanziale con il Rapporto, questa sezione è articolata in *tre* parti. La prima definisce il contratto sociale e i suoi principi fondativi, la seconda presenta le proposte per una riforma dei sistemi educativi e la terza si sofferma sulle strategie per realizzare il nuovo contratto.

a. Il significato di contratto sociale per l'educazione e il quadro dei principi fondativi

Iniziamo questa sezione con un chiarimento non solo di natura terminologica, ma anche di carattere contenutistico⁵. Il Rapporto definisce il contratto sociale per l'educazione come: «[...] un accordo implicito tra i membri di una società di cooperare in vista del raggiungimento di benefici condivisi» che nel nostro caso consistono: «[...] nei principi fondativi e organizzativi che strutturano un sistema educativo»; il documento precisa che non si tratta di una mera transazione in quanto tale contratto rispecchia normative contenute nella legislazione nazionale e orientamenti fortemente radicati nella cultura e contiene anche sia principi che sono alla base dell'impostazione dei sistemi di

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 15



⁵ UNESCO, *o.c.*, pp. 2 e 4; CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Patto Educativo Globale. Instrumentum Laboris*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 2020; MALIZIA G. - NANNI C. – CICATELLI S. – TONINI M., *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2022, pp. 195-198.



istruzione e di formazione, sia indicazioni per il loro funzionamento. Rispetto al concetto di un nuovo patto educativo, che è la terminologia adottata da Papa Francesco, si può parlare di convergenza sostanziale con, allo stesso tempo, accentuazioni diverse: il patto 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; il contratto e l'alleanza sociale evidenziano l'intendimento 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, permetta di superare la situazione emergenziale che da alcuni decenni caratterizza i sistemi di istruzione e di formazione di tutti i Paesi.

Il contratto sociale del XIX e del XX secolo era finalizzato alla costruzione di sistemi educativi, basati sull'obbligo di istruzione e sulla formazione del cittadino di ogni Paese. Esso si articolava nei seguenti principi fondamentali che regolavano l'organizzazione del processo di insegnamento secondo modalità molto simili nei diversi Paesi del mondo: il progetto pedagogico dava la priorità all'apprendimento individuale che avveniva mediante lezioni impartite da docenti entro la struttura delle classi; i programmi erano predisposti come delle rigide griglie; la docenza era concepita come un'attività da svolgere singolarmente e, normalmente, nel quadro di una disciplina; le scuole erano impostate secondo caratteristiche architettoniche, organizzative e procedurali tra loro molto somiglianti; i destinatari dell'educazione si identificavano generalmente con i giovani distribuiti secondo l'età, mentre le famiglie e le comunità erano tenute a una certa distanza.

Nella sezione precedente sono state evidenziate le numerose criticità di questo modello che richiedono la sua sostituzione con un nuovo contratto sociale. I principi fondanti di quest'ultimo sarebbero costituiti da tre assunti. Anzitutto, il nuovo contratto sociale deve essere basato sui valori su cui poggia il diritto all'educazione. Questi ultimi vengono specificati nei seguenti due raggruppamenti: il primo è costituito dall'inclusione e dall'equità e il secondo dalla solidarietà, dalla responsabilità collettiva e dalla interdipendenza. Il secondo principio consiste nel garantire a tutti il diritto a un'educazione di qualità. Fondamento del nuovo contratto sociale rimane il diritto all'educazione come sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti che però deve essere esteso oltre l'accesso e cioè alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento, all'informazione, alla cultura e alla scienza. In terzo luogo, si tratta di potenziare il ruolo dell'educazione come impegno pubblico e bene comune. Il nuovo contratto sociale non può limitarsi a prevedere il finanziamento dei sistemi di istruzione e di formazione con il denaro pubblico, ma deve assicurare la partecipazione di tutti e di ciascuno al dibattito sull'educazione e alla realizzazione delle riforme.



La seconda parte del Rapporto che contiene le proposte, intende fornire indicazioni e orientamenti per un ripensamento e un rinnovamento dei sistemi di istruzione e di formazione. Le aree principali della riforma sono *cinque* e si va dalla riflessione sull'educazione, ai curricoli, al processo di insegnamento e al relativo titolare, ovvero il docente, e alle scuole fino alle dimensioni temporali e orizzontali dell'apprendimento.

Il primo ambito del rinnovamento riguarda i principi in base ai quali la *teoria* pedagogica va ripensata, ossia la cooperazione, la collaborazione e la solidarietà. Interconnessione e interdipendenza dovrebbero strutturare questa area nel senso che per il tramite della scuola gli studenti andrebbero messi in contatto con i loro colleghi anche di altri istituti perché in un mondo strettamente interrelato essi devono apprendere come le loro azioni influiscono sugli altri e viceversa. Lo stabilimento di relazioni non basta, ma bisogna arrivare alla cooperazione e alla collaborazione. Le scuole dovrebbero aiutare gli allievi a superare i pregiudizi, le divisioni e i conflitti, educandoli alla solidarietà, alla compassione e all'empatia. È necessario che la valutazione cessi di essere selettiva e sommativa per diventare formativa, cioè positivamente rilevante per lo sviluppo e l'apprendimento degli studenti.

Il nuovo contratto sociale dovrebbe puntare al rinnovamento dei *curricoli*, dando la priorità alle dimensioni ecologica, interculturale e interdisciplinare in modo da potenziare le capacità di riflessione critica degli allievi. In primo luogo, si tratta di formare le competenze che consentono di accedere al patrimonio culturale dell'umanità che costituisce la base dei programmi scolastici e di contribuire al suo sviluppo. Nella situazione attuale di crisi sul piano ecologico, il compito primario del sistema di istruzione e di formazione consiste nell'insegnare a vivere in maniera da rispettare responsabilmente il nostro pianeta. Un'altra esigenza particolarmente sentita nei nostri tempi è quella di contrastare la diffusione delle "fake news", formando negli studenti competenze scientifiche, digitali e letterarie appropriate. Il consolidamento e lo sviluppo dei regimi democratici richiede l'educazione ai diritti umani, alla parità di genere e alla lotta agli stereotipi sessisti, al razzismo e a tutte le forme di discriminazione.

Il ripensamento dell'insegnamento andrebbe finalizzato al rafforzamento della professionalità, della collaborazione e del riconoscimento del ruolo dei docenti come creatori e mediatori del sapere e attori del rinnovamento educativo e sociale. Gli insegnanti dovrebbero essere formati e aiutati a cooperare tra loro in modo da organizzare insieme gli ambienti, i rapporti, gli spazi e i tempi dell'apprendimento. Il loro ruolo andrebbe ampliato fino a includere le funzioni di identificare ambiti di investigazione, di definire aree di innovazione e di av-





03/07/22 16:44



viare buone pratiche. La formazione iniziale, il reclutamento e la formazione in servizio vanno finalizzate a sviluppare l'autonomia e la libertà degli insegnanti, la loro identità professionale e la competenza nel guidare il processo di apprendimento degli allievi. Dovrebbe essere garantita la loro partecipazione al dibattito sul futuro dell'educazione e alle decisioni che la riquardano.

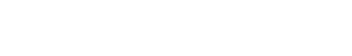
Il ruolo delle scuole va identificato nel sostegno all'inclusione, al benessere individuale e sociale e alla trasformazione dei sistemi sociali per cui debbono essere adeguatamente difese e protette; infatti, sono luoghi dove gli allievi si confrontano con opportunità e sfide non disponibili altrove nelle medesime condizioni di sicurezza. Inoltre, l'edilizia, gli spazi, i tempi e la distribuzione degli studenti in gruppi vanno finalizzati alla formazione della capacità di collaborare. Il ricorso alle nuove tecnologie informatiche nell'insegnamento costituisce un'innovazione da sviluppare, ma sarebbe un errore utilizzarle per sostituire le scuole. Queste dovrebbero divenire dei modelli di attuazione dei diritti umani e di un'economia verde.

L'ultimo gruppo di proposte è focalizzato sull'esigenza che l'apprendimento sia assicurato per la vita *intera* e per *tutti* gli ambiti culturali e sociali. Venendo ai particolari, il rapporto raccomanda di potenziare sia la formazione degli adulti che ancora non ha avuto lo sviluppo necessario per realizzare il modello dell'educazione permanente; sia quella dei ceti più svantaggiati che tendono a fermarsi all'istruzione dell'obbligo. Gli ecosistemi, destinati a offrire l'apprendimento "*lifelong*" e "*lifewide*", dovrebbero integrare tra loro armonicamente luoghi naturali e virtuali. Si chiede anche il rafforzamento del ruolo degli Stati nel finanziare i sistemi di istruzione e di formazione e nello stabilire standard e normative per la regolazione di tali sistemi. Come è già stato affermato più volte, il diritto all'educazione non dovrebbe limitarsi al periodo della scolarizzazione, ma estendersi a tutta l'esistenza e comprendere informazione e cultura.

c. Le strategie per attivare e realizzare il nuovo contratto sociale per l'educazione

Il Rapporto inizia questa sezione con una nota *positiva*. Riforme e innovazioni di grande rilevanza possono essere avviate in maniera generalizzata in tutti o quasi i Paesi, facendo ricorso a un contratto sociale che coinvolga il più gran numero di persone appartenenti a tutte le parti interessate. Le finalità principali dovranno consistere nell'eliminare le discriminazioni, la marginalizzazione e l'esclusione e nel realizzare la parità tra i generi e i diritti di tutti indipendentemente dalla razza, dall'etnia, dalla religione, dalla disabilità, dall'orientamento sessuale e dalla cittadinanza.

L'attuazione del nuovo contratto sociale suppone a monte la messa in opera di progetti di *ricerca* internazionali e cooperativi mirati ad attuare il diritto



all'educazione permanente. Tali programmi devono includere diversi tipi di prove e differenti forme di sapere senza dimenticare l'apprendimento orizzontale e lo scambio di conoscenze fra tutti i Paesi. Sarà necessario che le innovazioni proposte prevedano una vasta gamma di opportunità capaci di venire incontro alle esigenze di una pluralità di contesti. Un appello speciale viene rivolto ai governi, alle organizzazioni internazionali e agli enti di ricerca a partecipare con impegno alla co-costruzione del nuovo contratto sociale per l'educazione e a far partecipare il massimo numero di attori a tale impresa particolarmente rilevante per il futuro dell'umanità.

Un secondo gruppo di strategie che possono favorire il rinnovamento rapido dei sistemi di istruzione e di formazione può essere identificato nell'impegno a una cooperazione generalizzata in vista della riforma. Tutte le parti interessate dovrebbero essere coinvolte, incominciando dai vari attori e partner non statali e sarebbe necessario adottare approcci dal basso e multilaterali e nuove modalità di collaborazione a livello regionale. La cooperazione internazionale deve essere organizzata in base al principio della sussidiarietà e mirare a sviluppare le potenzialità locali di realizzare innovazioni. In ogni caso conserva tutta la sua rilevanza il finanziamento dei Paesi con redditi bassi e medio-bassi. Un aspetto essenziale della collaborazione in vista delle riforme consiste nel potenziamento degli investimenti per la rilevazione dei dati, per la conduzione di ricerche che producano nuove evidenze e per la creazione di conoscenze utili in vista del rinnovamento dei sistemi di istruzione e di formazione. Le università e le istituzioni di istruzione superiore sono chiamate a svolgere un ruolo fondamentale nell'attivazione e nella realizzazione del nuovo contratto sociale per l'educazione. Le loro funzioni principali consisteranno nel sostenere la ricerca e il progresso della scienza, nel partecipare attivamente ai progetti e alle iniziative avviate da altre istituzioni educative e nell'operare a livello internazionale. Pertanto, ci si aspetta che esse siano creative, innovative, impegnate nel rinnovamento dei sistemi di istruzione e di formazione nella prospettiva di un futuro migliore.

Tutte le componenti interessate (studenti, genitori, insegnanti, animatori, ricercatori, imprenditori, leader culturali e religiosi) devono essere *messi in condizione* di fornire il proprio contributo all'attivazione e alla realizzazione del nuovo contratto sociale per l'educazione. L'umanità dispone di un ricco patrimonio culturale a cui attingere e di tutte le potenzialità per disegnare un futuro nuovo e più favorevole che permetta di superare con successo il dilemma tra proseguire su una strada che porta al disastro collettivo o decidere di cambiare radicalmente i nostri standard di vita.

2.4. Osservazioni conclusive

Passando a un primo bilancio del Rapporto, va anzitutto riconosciuto che esso segna un miglioramento considerevole nella evoluzione dei sistemi di istruzione e di formazione poiché sancisce con particolare forza l'impegno del mondo dell'educazione a livello mondiale ad assicurare a tutti l'acquisizione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze necessarie per vivere un'esistenza umanamente degna, per valorizzare le potenzialità di ciascuno e per intervenire da cittadini responsabili ai diversi livelli della società mondiale. In particolare, vanno richiamati i tre principi fondanti del nuovo contratto sociale e cioè: i valori che devono ispirarlo, quali l'inclusione, l'equità, la solidarietà, la responsabilità collettiva e l'interdipendenza; la garanzia del diritto di tutti a un'educazione di qualità per tutta la vita e non solo ai giovani né unicamente all'accesso alla scuola; il rafforzamento del ruolo dell'educazione come impegno pubblico e bene comune.

Un aspetto nuovo rispetto al passato è l'insistenza sulla cooperazione. I problemi educativi hanno raggiunto un tale livello di complessità che non si può pensare che possano essere risolti da un solo Paese, da una Regione del mondo o da una Organizzazione internazionale per quanto potente. È necessario veramente il contributo di tutti e di ciascuno, certamente secondo le proprie potenzialità e le proprie competenze. Non si tratta quindi solo dell'aiuto del Nord al "povero" Sud, ma anche viceversa e pure il Sud può aiutare le nazioni dello stesso Sud. Nessuno ha il monopolio delle proposte per la riforma educativa, ma tutte le componenti interessate possono dare un contributo e non solo i professionisti dell'insegnamento. Il Rapporto approfondisce le ragioni della cooperazione, appellando al valore della solidarietà. Ciò che deve spingere a collaborare non può essere in primo luogo l'utilità di chi aiuta o, peggio, uno scopo di potenza o di sottomissione. La ragione principale è la nostra comune umanità i cui vincoli sono diventati ancora più stretti con la trasformazione del nostro pianeta in un grande villaggio per effetto dello sviluppo delle nuove tecnologie, dell'informazione e della comunicazione. Come è stato sottolineato alla fine del paragrafo precedente: o si prende tutti insieme la strada di un cambiamento radicale o si mette a rischio per tutti la sopravvivenza del Pianeta.

Rispetto al modello dell'educazione permanente il Rapporto compie un importante passo avanti in paragone al Documento della Commissione Delors. Questo, come si è ricordato sopra, aveva apportato due innovazioni principali: l'accentuazione dell'apprendimento e l'aggiunta al "lifelong" del "lifewide". L'attuale Rapporto aiuta a superare un ulteriore limite. Nonostante la proposta della "società educante" si era continuato a puntare principalmente sulle istituzioni dell'educazione formale; con il nuovo contratto sociale l'offerta educativa dovrebbe arricchirsi del contributo dell'intera società civile.



Viene affermato con forza che l'applicazione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione all'insegnamento non può sostituire la presenza delle scuole. In questa maniera sono respinte tutte le proposte di descolarizzazione radicale, anche se non viene escluso il ricorso a quelle settoriali⁶. Diversamente che in passato, gli orientamenti dell'Unesco non si presentano più come un programma già perfetto in sé. Nel Rapporto viene affermato esplicitamente che si tratta di un *avvio* che avrà bisogno del contributo di tutti e di ciascuno.

Le proposte sul rinnovamento dei *curricoli* sono apprezzabili. Esse vengono agganciate alla prevalenza delle dimensioni ecologica, interculturale e interdisciplinare. Inoltre, i sistemi di istruzione e di formazione non vengono asserviti alle esigenze dell'economia.

Passando agli aspetti *discutibili*, ancora una volta i Rapporti Unesco dimenticano che lo sviluppo della personalità comprende anche la formazione spirituale e religiosa. Viene affermato il principio di sussidiarietà e di collaborazione tra attori statali e non statali, ma non si riconosce il principio della libertà effettiva di educazione. L'autonomia delle comunità educativa riceve meno sostegno che nel passato, mentre cresce lo statalismo, e la dimensione tecnico-professionale non ha la rilevanza dovuta. Mancano riferimenti significativi al patto educativo globale di Papa Francesco, mentre una reciproca interazione avrebbe potuto servire a una realizzazione più rapida e soddisfacente delle due proposte.





03/07/22 16:44



⁶ Cfr. Malizia G, o.c., pp. 78-82 e 86.







Il servizio dei Salesiani d'Italia a favore dei giovani nella Scuola e nella Formazione Professionale

PASCUAL CHÁVEZ VILLANUEVA²

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

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

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

Nervature antropologiche

1. Promesse di vita e tentazioni di morte

La prima scommessa che l'umano post-umano pare intenzionato a vincere riguarda la nozione di vita: l'orizzonte antropologico fondamentale inteso da questa parola è promettente, perché potenzialmente raggiungibile fuori da so-vradeterminazioni metafisiche, etiche e religiose.

² Rettor Maggiore emerito della Congregazione Salesiana.





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

Riguadagnare la vita nella sua immediatezza e tendere non alla sua custodia o amministrazione, bensì al suo *enhancement*, è lo scopo del post-umano. L'operazione però non è semplice né sul fronte teorico né su quello pratico per le resistenze religiose, culturali e psicosociali che incontra.

«Credo che una delle più persistenti e vane finzioni, che ci vengono raccontate sulla "vita", sia la sua presunta autoevidenza, il suo implicito valore. Secoli d'indottrinamento cristiano hanno lasciato un segno profondo. La sacralizzazione della vita ha confinato nella categoria-container del "peccato" o del "nichilismo", fenomeni che assumono un significato quotidiano per la mia cultura e la mia società. Tali fenomeni sono: la disaffezione di ogni tipo, le dipendenze di tipo legale (caffè, sigarette, alcol, lavoro eccessivo, conquiste) e quelle di tipo illegale; il suicidio, specie quello in giovane età; il controllo delle nascite e la scelta delle pratiche sociali e delle identità sessuali; l'agonia delle lunghe malattie terminali; i sistemi che supportano la vita negli ospedali e fuori; la depressione e le sindromi di esaurimento nervoso o altro. In contrasto con la mistura di apatia e d'ipocrisia della consuetudine mentale, che sacralizza la "vita", intendo rimandare ad una qualche tradizione di pensiero più "buia", ma più lucida, che non parta dall'assunzione del valore inerente, autoevidente e intrinseco della "vita"³».

Il costrutto teorico che ordina le considerazioni citate è evidente: l'Occidente avrebbe usato la violenza della teoresi per cimentarsi con il proprio ordine a priori e scontare la fatica del caos del reale; il pensiero avrebbe così sacralizzato la vita impedendo ai soggetti che la vivono di disporne liberamente. I processi di sacralizzazione sarebbero un tentativo di escludere dalla vita tutto ciò che, per una logica di potere (Foucault direbbe: «[...] per le parole del potere e per il potere delle parole») è inassimilabile, ingovernabile, eccentrico, destabilizzante. Il destino dello human enhancement passa per la riabilitazione di una vita desacralizzata, ospitale e condiscendente nei confronti di ogni sua possibile epifania, anche contraddittoria, compresa l'eventualità tragica del gesto autolesivo. Inutile rilevare come il portato di una simile disposizione cognitiva non possa essere altro dal fatalismo biologista, esistenzialmente praticabile solo nel perfetto convenire di ossequio tanto alla vita come alla morte del soggetto.

«La vita in "me" non porta, infatti, il mio nome. L'"io" non la possiede. L'"io" è solo un passare attraverso. In una cultura saturata dall'egotismo, l'"io" è molto spesso un ostacolo al progetto di affermare e rafforzare il ritorno infermabile e trionfante dell'impersonalità – o piuttosto della personalità – del divenire (dell'eterno ritorno)⁴».

³ Braidotti R., *Meta(l)morfosi*, in Fimiani M. - Kurotschka V.G. - Pulcini E., *Umano, post-umano. Potere, sapere, etica nell'età globale*, Roma, Editori Riuniti, 2004, p. 105.

⁴ Braidotti R., Meta(l)morfosi, p. 108.



2. Intensità sostenibili?

Perché la vita desacralizzata – nella quale la persona viene diluita dai canoni antropologici post-umani – possa assicurare ospitalità condiscendente anche alla propria contraddizione ha da liberarsi dalla morsa di ogni qualificazione che ambisca a giudicarne il profilo. Così il post-umano, rifiutando i verdetti assiologici della qualità, ricorre alla quantità che diventa, però, *indicatore di valore* del vivere. La quantità riferita alla vita non è altro che intensità – unico *item* in grado di segnalare una *vita viva*; di qui la curvatura ecologica del linguaggio che allude a una soggettività intensa, garantita da una soglia di sostenibilità.

«Per rendere conto di questa visione del soggetto, intensa e materialmente radicata, abbiamo bisogno d'una soglia di sostenibilità. Il contenimento delle intensità o delle passioni incarnate e della loro durata è un prerequisito cruciale al fine di consentire loro di svolgere la propria funzione, la quale consiste nello scagliarsi contro lo schema umanistico del soggetto portandolo ad esplodere esternamente. La posologia della soglia di intensità è sia cruciale sia inerente al processo del divenire. Che cosa è allora questa soglia e come viene fissata? Un corpo radicalmente immanente ed intenso è un assemblaggio di forze e di flussi, d'intensità e di passione, che si solidificano nello spazio e si consolidano nel tempo entro quella singolare configurazione che è comunemente conosciuta come un sé "individuale"⁵».

È opportuno non sottovalutare l'impasse teorica nella quale l'antropologia post-umana è costretta a fluttuare: la battaglia contro ogni qualificativo della vita, colpito in quanto sacralizzazione ideologica di ingiunzioni fondate non su evidenze, ma su esercizi surrettizi di potere, si scontra, di fatto, con la realtà che, proprio nel fenomeno vita, resiste ostinatamente a un simile approccio.

Ogni fenomeno – compresa la vita – strutturalmente si qualifica e se la lotta ai qualificativi vuole sopravvivere a se stessa il congedo dalle qualità porta alla consacrazione della quantità come indice qualitativo: questo e non altro è la religione dell'intensità.

E l'intensità, eletta a indicatore di qualità esistenziale, sa articolare prescrizioni di indubbia severità.

«Sotto il velluto dei piaceri e delle libertà, si cela un pugno invisibile che stringe quasi inavvertitamente con piccoli tocchi. In modo sorprendente l'uomo tarda a prenderne coscienza. Teso sempre di più verso il proprio ideale, egli rifiuta l'idea di non essere libero. Ancora inebriato di essersi affrancato da leggi, credenze e tutele, si lascia catturare da una cultura sempre più esigente, competitiva e normativa. Non riesce a valutare le costrizioni che si impone, le servitù che





25

⁵ Braidotti R. *Meta(l)morfosi*, p. 89.



lo modellano sottobanco. Pensando di agire per il proprio benessere, si lascia ciecamente asservire dalle sue stesse esigenze⁶».

Un'antropologia soggetta al dispotismo energetista non tarda però a mostrare la sua impraticabilità esistenziale: i fenomeni dell'umano che ne riflettono
l'energia, proprio mentre sono perseguiti come *topoi* di una vita riuscita, paiono
crescentemente afflitti da una mortale astenia: la galassia emozionale, sentimentale, passionale, persino pulsionale – nella quale si cerca il senso del vivere
servendosi dell'indice di validazione libidico, univoco e quantitativo – si spegne.

L'emozione si ottunde, il sentimento si raffredda, il desiderio si deprime, la passione intristisce, la pulsione si sclerotizza: la galassia dei bagliori dell'energia vitale non è dove sembra e – se ancora c'è – dov'è non appare. A questa distopia l'umano fatica a sopravvivere, perché una vita tesa a inseguire la propria energia è intessuta di morte. Così la religione dell'intensità costringe la società dell'eccitazione a sperimentare livelli di rassegnazione e narcotizzazione mai conosciuti dall'umano, paradosso ben noto a una sana antropologia: emozioni, sentimenti, desideri, passioni – financo pulsioni – si accendono solo relazionalmente; dove l'altro latita non sono e dove l'altro c'è si rinnovano nella discrezione della misura cui ripugnano l'autoreferenzialità e il dilagare della pura potenza⁷. Detto in forma di tesi: l'energia vitale vive l'autoreferenzialità come condanna all'autocombustione, mentre è rigenerata solo dalla destinazione, accesa dalla relazione buona con l'altro che, invocando dedicazione, motiva e rinvigorisce l'affezione⁸.

L'ossessione per se stessi non rende sostenibile l'avventura esistenziale, né rinnovabile la sua energia, piuttosto la condanna alla necrosi senza ritorno dell'autismo disperato come suggerisce con implacabile rigore il genio di Oscar Wilde. Questi immagina che la sorgente, dopo la morte di Narciso, si trasformi in una pozza di lacrime salate. Sciogliendo le trecce verdi dei loro capelli le ninfe del bosco confessano di non meravigliarsi di tanto pianto, talmente bello era narciso. «Ah Narciso era bello?» domanda la fonte. «Chi potrebbe saperlo meglio di te?» Rispondono in coro le ninfe: «È nello specchio delle tue acque che rifletteva la sua bellezza». La sorgente, però, le coglie di sorpresa annunciando la ragione del suo pianto: amava Narciso perché, quando lui si inchinava sulla sua





⁶ TERNYNCK CH., *L'uomo di sabbia Individualismo e perdita di sé*, Milano, Vita e Pensiero, 2012, p. 18.

⁷ Chi nega la dipendenza della vigoria affettiva dell'umano dall'apparizione dell'altro e dalle ragioni della cura, è poi costretto a funambolismi espressivi di ardua comprensione, che forse non vanno oltre l'ossimoro. In proposito fanno riflettere, ancora una volta, le parole di Rosi Braidotti, alle prese con una «[...] teoria del desiderio vitalista e tuttavia anti-essenzialista», che vorrebbe illustrare l'auto-affermazione della soggettività attraverso l'empatia, la simpatia, la compassione (tutte etero-disposizioni strutturalmente relazionali).

⁸ Angelini G., Le virtù e la fede, Milano, Glossa, 1994.

27

03/07/22 16:44



riva, lei poteva ammirare la propria bellezza nello specchio dei suoi occhi. Nel gioco di specchi il narcisismo si moltiplica: quando nell'altro vediamo solo noi stessi la relazione si acceca⁹.

3. Resistenza senza resilienza?

Un altro tratto, che esige considerazione in riferimento all'antropologia del post-umano, riguarda la vicenda della quale può essere protagonista questo nucleo energetico provocato dagli urti imposti alla vita dal differire, sovente faticoso, delle sue congiunture.

Rosi Braidotti afferma che la distensione cronologica del sé sostenibile:

«[...] aspira alla resistenza. La resistenza ha una dimensione temporale: ha a che fare con la durata nel tempo e quindi con la durata e l'auto-perpetuazione (qui ci sono tracce di Bergson). Presenta, tuttavia, anche un lato spaziale che ha a che fare con lo spazio del corpo, con un campo incarnato di attualizzazione delle passioni o delle forze. Sviluppa l'affettività e la gioia (qui ci sono tracce di Spinoza) nella capacità di essere affetti da queste forze fino al punto del dolore (o dell'estremo piacere), il che significa sopportare e tollerare le difficoltà e il dolore fisico. Oltre a fornire la chiave per un'eziologia delle forze, la resistenza rappresenta anche un principio etico di affermazione delle positività del soggetto intenso; si tratta della sua affermazione gioiosa in quanto potentia¹⁰».

La resistenza è una categoria antropologicamente competente? Non tradisce forse l'umano, costringendolo negli ingranaggi di un meccanicismo tanto coerente con il riduzionismo energetista quanto antropologicamente contraddittorio?¹¹

Al di là della filosofia di scuola, la questione è strategica perché nomina l'equivoco che ha una parte non piccola nella fragilità endemica che affligge l'umano post-umano¹² e denuncia, suo malgrado, la diserzione del pensiero e del

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 27

⁹ LINGIARDI V., Arcipelago N. Variazioni sul narcisismo, Torino, Einaudi, 2021, p. 96.

¹⁰ Braidotti R., Meta(l)morfosi, p. 91.

¹¹ ROVIGHI S.V., *Storia della filosofia moderna*, Brescia, La Scuola, 1976, p. 118: «Altro *durus sermo*: l'anima, assolutamente incorporea, che *spinge* la ghiandola pineale! Nella conoscenza dei corpi il moto degli spiriti *urta* l'anima; nelle passioni l'anima *spinge* la ghiandola pineale: azioni puramente meccaniche a un certo momento danno luogo alla coscienza che, secondo Cartesio, è un fatto assolutamente incorporeo».

¹² TERNYNCK CH., *L'uomo di sabbia...*, p. 19: «L'uomo-individuo scopre che il vuoto pesa. Senza il sostegno di una cultura, il vuoto ontologico è insostenibile per un solo essere umano. Ma questa verità, per lui, non è pensabile. Ciò che confusamente ne intuisce si riassume in ciò che prova. E ciò che prova è lo scarto crescente tra il carico che gli pesa addosso e la capacità di cui dispone per sopportarlo. È l'impressione difficilmente condivisibile di vivere al di sopra dei propri mezzi psichici».



costume degli ultimi decenni che non hanno competentemente praticato l'ontologia dello spirito. La psicoanalisi se da un lato ha accondisceso alla pressione epistemologica del meccanicismo scientista e ambiguamente concorso agli equivoci energetisti¹³ dall'altro nel suo impegno terapeutico descrive con drammatica precisione l'orizzonte di un'esistenza che inseque una solidità ridotta a resistenza. Vivere meccanicamente, praticando la tecnica difensiva della resistenza agli urti dell'alterità, significa coltivare la fragilità, carattere tipico dell'umano algico. Se la traccia di alterità non si è precocemente deposta nella psiche, il confronto con l'altro reale rischia di essere ulteriormente logorante e di condurre a incomprensioni più gravi. «Lo so che sono algico», mi diceva un paziente in occasione del primo incontro. «Mi fa male tutto. Tutto mi scortica, tutto mi ferisce. Ma saperlo non cambia niente». L'uomo "algico" è quello che, non essendo stato sufficientemente "intaccato" nella psiche, non finisce mai di sentirsi leso nella realtà. Per lui qualunque frustrazione, qualunque incomprensione può assumere una portata traumatica. Se l'altro è troppo vicino, se ne sente minacciato. Se è troppo lontano, se ne sente abbandonato. La vicinanza è problematica quanto la distanza. Tra l'io e il tu manca uno spazio terzo che possa immettere nello scambio qualcosa di giocoso, di morbido, di relativo. Di qui, guesto sospetto verso l'altro inteso spesso in generale, questa sensibilità nuova di avvertire, non lontano da sé, l'ombra di chissà quale figura malvagia che in totale impunità potrebbe manipolare, raggirare, ingannare. Dietro certe vite cosparse di delusioni, di rotture e di violenze, dietro certi vissuti di molestia o vittimizzazione, a volte c'è una carenza di alterità iniziale di cui ben poco si può dire. Salvo forse questa intuizione: in passato l'alterità non ha fatto il suo lavoro, che è quello di "alterare" l'integrità narcisistica. Può esserci tanta gente intorno, ma l'altro non è dentro di sé. Non vi si è fatto spazio, non vi ha preso dimora. Resta ai bordi, sulla soglia. È un ospite del margine, un vagabondo sempre un po' sospetto¹⁴. L'umano algico è l'inesorabile portato antropologico del post-umanesimo che, nella riduzione meccanica del rapporto energetico dell'uomo al mondo, ignora la categoria della resilienza: quella possibilità dello spirito di:

«[...] trasformare le calamità in finestre di opportunità. Perché lo stato di salute non è il contrario della malattia, ma la capacità di tollerare e compensare le







¹³ Freud S., Metapsicologia [1915], Torino, Bollati Boringhieri, 1978, p. 85: «Ci rendiamo conto che nella nostra esposizione dei fenomeni psichici siamo stati indotti gradualmente a adottare un terzo punto di vista, accanto a quelli dinamico e topico: il punto di vista economico, che si sforza di seguire le vicissitudini delle quantità di eccitamento e di pervenire a una loro stima, almeno relativa. Non ci pare inopportuno indicare con un nome particolare questo modo di considerare il nostro argomento, giacché esso rappresenta il compimento della ricerca psicoanalitica».

¹⁴ TERNYNCK CH., L'uomo di sabbia..., pp. 36-37.

29



aggressioni dell'ambiente, cioè di ammalarsi e poi risollevarsi, costruendo un equilibrio che sarà per forza diverso dal precedente, ma non meno vitale¹⁵».

Il sogno della vigoria post-umana si rivela allora deliberatamente autistico perché intimidito dall'alterità – che in ogni sua manifestazione resiste ai deliri dell'io invitandolo piuttosto alla pratica faticosa dell'eteroreferenzialità –; di qui la concomitanza dell'illusione di autosufficienza e della condanna alla fragilità di ogni esistenza ridotta ad autismo energetico e tanto sedotta dalla categoria meccanica della *resistenza* quanto ignara del dinamismo spirituale della *resilienza*¹⁶. Solo una competente ontologia dello spirito sa restituire la complessa filigrana dell'energia vitale dell'umano fuori da sequestri libidici e ossessività pulsionali.

Quella spirituale è un'energia che si nutre di scambi possibili al crocevia di tre fenomeni: la complessità della persona che abita se stessa a strati differenti di profondità; la complessità del mondo che manifesta livelli diversi di apprezzabilità – immediatezza sensibile, pregnanza assiologica, indizi di trascendenza e destinazione ultima -; la diversa profondità delle relazioni che il soggetto sa istituire con il mondo e con gli altri¹⁷. Quanto più la persona si vive ad una profondità proporzionata alla dignità ontologica del proprio essere, tanto più raggiunge il mondo ad una profondità assai diversa da quella incoraggiata dalla civiltà dell'eccitazione sensoriale o dell'ebbrezza emozionale e solo così può attingere all'energia della quale lo spirito necessita per nutrirsi, formarsi, rinnovarsi¹⁸: la vigoria dello spirito – che nella resilienza ha una manifestazione eminente – viene soltanto di qui. Quando lo spirito è tradito nella sua ontologia, e gli eguivoci individuali o collettivi conducono all'idolatria dello psichismo nei suoi riverberi energetici – euforia, eccitazione, esaltazione –, l'esistenza nasconde, dietro il turbinio delle sue polarizzazioni, una strutturale fragilità: la *gioiosa* potenza non può non misurarsi con l'ostinazione entropica¹⁹, costringendo l'umano ad avvertire come minaccia l'alterità – delle cose come delle persone – e lo scorrere del tempo.







¹⁵ GIACCARDI C. - M. MAGATTI, Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo, Bologna, Il Mulino, 2020, p. 39.

¹⁶ BENASAYAG M. - G. SCHMIT, L'epoca delle passioni tristi, Milano, Feltrinelli, 2009, p. 128.

¹⁷ Stein E., La struttura della persona umana, Città Nuova, Roma, 2000, pp. 119-139.

¹⁸ Stein E., *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, Città Nuova, 1996, p. 248

¹⁹ Nella riflessione di Rosi Braidotti, alla quale queste note si sono ripetutamente riferite, è tenace tanto la fiducia nelle possibilità di un soggetto sostenibile – dunque fornito di *energia rinnovabile* – quanto il disincanto nei confronti della vita che si palesa «come un motore freddo, che va riavviato quotidianamente. La sua logica di fondo è essenzialmente entropica, il che implica che la carica elettromagnetica va rinnovata costantemente. Non vi è nulla di naturale o di dato in tutto ciò» (R. Braidotti, *Meta[l]morfosi*, p. 105).



L'alterità infatti impone una disciplina, avvertita come ostile dall'opportunismo energetico – incline ad un rapporto strumentale, predatorio o esondante, con l'altro da sé²⁰ –; e la temporalità implica per la dimensione energetica dell'esistere inesorabili e logoranti dispendi ed affievolimenti.

Il post-umano, così, mentre genera il *soggetto algico* – che nell'incontro con ogni alterità avverte una persecuzione implacabile, ignaro com'è della grammatica della *resilienza* – non può che immergersi nel sogno impossibile di vincere il destino entropico della sua energia, sottraendosi alla temporalità della crescita e vivendosi come *puer aeternus*.

«Il sogno, per questi tardi (in molti sensi) nipotini di Nietzsche, sembra più eccitante e vicino alla realtà: la ricerca fa miracoli ogni giorno, e forse un giorno il mito del puer aeternus diventerà scienza (oggi cosmetica e chirurgica, domani genetica e robotica). La cultura palliativa dell'apparire ci aiuta a resistere nel frattempo intanto che ci liberiamo progressivamente dello stress di avere cura degli altri (a costo di liberarci degli altri, nei casi estremi) per poterci dedicare in santa pace alla cura di noi stessi. Essere padre, una funzione surrogabile? Essere madre, una prestazione occasionale? In primo luogo, siamo persone, uomini e donne, ci dicevamo (e qià non è più sicuro nemmeno questo: dipende dalle funzioni e dalle prestazioni, appunto, dicono i teorici dei gender studies). In ogni modo, comunque la cosa sia incominciata, e comunque proceda, la fissazione dell'adolescenza, come status symbol dell'individuo nel pieno possesso delle sue facoltà di realizzarsi, attrae in molti modi l'immaginario dell'adulto. Essere e sentirsi spiritualmente giovani diventa un vero e proprio progetto. Il progetto si alimenterà per lo più di simulazioni, ovviamente, sempre più affannose: psicologiche, comportamentali, caratteriali, delle abitudini, del linguaggio, dell'abbigliamento, del corpo. Esperimenti di vita, reinventarsi, energie rinnovabili, legami biodegradabili. Bulimia dei potenziali, anoressia degli affetti. Pazienza se si è adulti, insomma, purché si rimanga staminali. Il circolo vizioso alimenta se stesso. I giovani, di certo, non ci guadagnano nulla da questa fissazione. Il movimento di attrazione che la condizione giovanile, come mito di una vitalità permanente che neutralizza la vita storica, esercita sulla condizione adulta la incoraggia a concepire univocamente la maturazione e la restituzione come perdita (una malinconica consumazione di energie che disperde potenza e riduce il godimento)²¹».





Nonostante i suoi forti limiti antropologici, il freudismo non manca di moniti istruttivi sull'ambivalenza dell'energia psichica e sulla necessità di una sua disciplina (principio di realtà), sebbene avvertita dall'inconscio con insofferenza perché lesiva della propria legge (il principio di piacere-processo primario.

²¹ SEQUERI P., Contro gli idoli postmoderni, Torino, Lindau, 2011, p. 17.



4. Cronografia senza kairologia

La neutralizzazione della vita storica è un severo indicatore di disagio che attesta l'incompetenza esistenziale di un soggetto ostile alla temporalità e privo di resilienza.

La figura del *puer aeternus* condensa pratiche fallimentari delle leggi della crescita, della maturazione, della fecondità che non possono essere tradite senza pregiudicare il senso dell'esistere; quando lo scorrere del tempo è vissuto come separazione inesorabile da una condizione socialmente idealizzata – la giovinezza, momento magico di massimizzazione del potenziale vitale/pulsionale – la confusione sulle differenze generazionali si fa particolarmente insidiosa.

«La nostra società, purtroppo, valuta la saggezza e conoscenza in termini puramente strumentali, attribuendo all'evoluzione tecnologica un ruolo costantemente anticipatorio rispetto alla tradizione conoscitiva, che risulta di conseguenza non-trasferibile. Secondo questa logica, la generazione degli anziani non ha niente da insegnare ai giovani, salvo fornire le risorse emotive e intellettuali indispensabili per fare delle scelte individuali e affrontare situazioni 'non-strutturate' per le quali non esistono precedenti affidabili o precetti cui attenersi. È scontato che i figli inizino molto presto a trovare antiquate e sorpassate le idee dei genitori e i genitori stessi sono i primi ad accettare la definizione sociale della loro superfluità. Dopo aver cresciuto i propri figli fino a quando raggiungono l'età per entrare all'università o per andare a lavorare qli adulti tra i quaranta e i cinquant'anni scoprono di aver esaurito il loro compito di genitori. Questa rivelazione coincide in genere con un'altra: anche il mondo del lavoro non ha più bisogno di loro. L'emarginazione degli adulti di mezza età e degli anziani nasce dalla lacerazione del senso della continuità storica. Per quanto la generazione degli anziani non pensi più di perpetuarsi nella generazione successiva o di conquistarsi un'immortalità vicaria nella posterità non è, tuttavia, disposta a cedere il passo ai giovani. La gente si aggrappa tenacemente all'illusione della giovinezza fino a quando questa non diventa insostenibile e si è allora costretti ad accettare la propria condizione di marginalità o a sprofondare nella disperazione più nera. Entrambe le alternative non consentono di mantenere un grande interesse nei confronti della vita²²».

Una temporalità ridotta a maledizione fa di ogni biografia una *cronografia* senza *kairologia*; detto altrimenti: le scansioni temporali si riducono a ingiurie di *Crono* che annientano la speranza di un *Kairos* del senso²³. La risposta all'inevitabile precipitato depressivo di una simile figura di temporalità esigerebbe un'audacia che questo tempo sembra non trovare, almeno nell'avventura collet-





²² LASCH CH., La cultura del narcisismo..., pp. 255-256.

²³ MAGATTI M. - C. GIACCARDI, Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per una società dei liberi, Milano, Feltrinelli, 2014.



tiva che sta scrivendo, ove piuttosto si assiste alla proliferazione di espedienti che tentano con poco successo di addomesticare l'angoscia dell'usura temporale.

Un primo espediente è la frenesia produttiva, sostenuta dal sogno della crescita illimitata. Un dispositivo che rincorre l'illusione di riempire il tempo eccitando il desiderio, attraverso l'apertura e la diversificazione dello spettro del godibile. L'economia psichica del tecno-nichilismo si basa sull'espansione del sé come presupposto per l'espansione economica. Portando a compimento processi qià avviati nella prima parte del ventesimo secolo il tecno-nichilismo ha segnato una grande stagione di crescita capace di tenere insieme l'elemento tecnico con quello comunicativo. Sul primo versante, infatti, il sistema tecnico planetario è l'infrastruttura che sostiene l'ampliarsi degli scopi individuali, mentre, sul secondo la circolazione di segni, simboli, immagini nello spazio estetico mediatizzato eccita continuamente il desiderio reso godimento. Come abbiamo visto, ciò ha comportato lo spostamento del baricentro economico dal lavoro al consumo e dall'investimento produttivo alla rendita finanziaria e immobiliare. Dal punto di vista della soggettività, il progetto di economia basato sui consumi individuali era pertinente a società che avevano appena raggiunto la soglia del benessere di massa, demograficamente in crescita e con davanti a loro la vasta prateria dell'autorealizzazione che i movimenti degli anni Sessanta e Settanta avevano portato alla ribalta.

A quarant'anni di distanza, però, di fronte alla crisi nella quale siamo ancora immersi, occorre chiedersi se quelle condizioni esistono ancora e se non dobbiamo invece riconoscere nella crescente insostenibilità dell'economia psichica tecno-nichilista un

«[...] focolaio di crisi. L'idea di una crescita illimitata trainata dall'aumento costante dei consumi nei mercati interni subisce uno scacco. [...] La capacità sistemica di produrre e alimentare continuamente la potenza [ndr disponibilità di beni godibili] è stata superiore rispetto all'equivalente capacità psichica di accrescere la volontà di potenza [ndr vigoria del desiderio di godimento]»²⁴.

La terapia sognata si rivela però insidiosamente patogena perché lo psichismo risponde male alla sollecitazione: il sogno di onnipotenza del desiderio è impotente perché quando tutto è possibile nulla è reale²⁵. Così, a un desiderio illanquidito il tempo non promette più nulla, minaccia piuttosto mortificazioni per il carattere opprimente della sua lentezza e inesorabile della sua evanescenza.

Un secondo espediente praticato dall'attualità per sciogliere l'enigma temporale è la ricerca di esperienze affettive nelle quali l'intensità del coinvolgimento





²⁴ MAGATTI M., La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto, Milano, Feltrinelli, 2012, pp. 126-127.

²⁵ Cfr. Benasayag M. - G. Schmit, L'epoca delle passioni tristi, Milano, Feltrinelli, 2009, p. 94.



e della concentrazione protegga la vita dalla fatica del durare, certificandone però la sterilità e la condanna al sintomo dissociativo della derealizzazione.

«Il Principe e Biancaneve sono stati sostituiti – forse – da Tristano e Isotta. In ogni caso, una sorta di attrazione fatale ci impone di incominciare sempre da lì e di finire lì. Sono storie d'amore alle quali manca completamente il mondo, storie in cui il mondo è completamente senza amore. L'amore si accende magicamente proprio lì dove tutto l'amore del mondo, nascendo dal nulla, si concentra. E la storia significa che altro amore al mondo non ce n'è e non ne arriverà. Sono già fiabe e tragedie "modernizzate": riplasmate dal racconto dell'amore come magia/follia à deux. Infatti, a quanto sembra, finiscono proprio quando la vita dovrebbe incominciare. E dovrebbe farci sapere, invece, che cosa è nato con l'amore e da dove è venuto – e viene al mondo se viene – l'amore. Soprattutto, su quello che accade dell'amore alla prova della vita quotidiana e del tempo, la fiaba e la tragedia non dicono nulla. Incomincia una storia di felicità ("E vissero felici e contenti") – o di espiazione – sulla quale cala il sipario e della quale non c'è racconto²⁶».

Quella di abitare il tempo è un'arte incompatibile forse con i canoni entro i quali l'*umano post-umano* pensa se stesso, condannandosi a mentire sulla morte²⁷ che, mentre si allontana *cronologicamente* – per un'aspettativa di vita costantemente in crescita – sembra avvicinarsi nei termini di disperazione *kairologica*.

«Guadagnando "trimestri" abbiamo collettivamente perso l'intima convinzione di un aldilà eterno. Il tempo profano, restio all'idea di trascendenza, ormai è contato, consumabile. La morte viene a chiudere il ciclo della vita, a concluderlo definitivamente, là dove ieri lasciava intravedere il proseguimento di una storia, un tempo dopo il tempo. Mentre la morte umanistica era sentita come un passaggio, la morte individualistica è avvertita come una fine. Il grande rifiuto della morte nella nostra cultura si radica in questa logica, se non esiste più nulla dall'altra parte, la morte non è più pensabile. Dimenticarla diventa una necessità. Eppure, sappiamo bene di essere mortali²8».

Anche qui il post-umano mostra la sua soggezione all'ipoteca di Nietzsche: l'Übermensch è il soggetto che disprezza ogni kairos oltremondano e affida alla Volontà di potenza il sogno antropogonico di fare della propria cronografia una kairologia. Abitare la consunzione e l'usura temporale, consentendovi, in un trascendimento assoluto che porta sé oltre (Über)²⁹ sé – fuori dalla promessa/







²⁶ Sequeri P., *La cruna dell'ego. Uscire dal monoteismo del se'*, Milano, Vita e Pensiero, 2017, p. 19.

²⁷ BAUDRILLARD J., Lo scambio simbolico e la morte, Milano, Feltrinelli, 2009, p. 200.

²⁸ TERNYNCK CH., L'uomo di sabbia..., p. 109.

²⁹ È forse utile richiamare come Nietzsche vorrebbe congedarsi dai canoni di tutte le antropologie ritenendole formazioni ideologiche, contraddittorie e persecutrici, orientate all'assoggettamento dell'uomo. L'Übermensch – e qui Nietzsche vorrebbe infrangere le leggi della denotazione come della connotazione – nominerebbe un umano (Mensch) totalmente assorbito



speranza di un *verso dove* – è il sogno di chi consacra la morte con la vita e la vita con la morte, certo di trionfare solitariamente e autarchicamente della propria finitezza.

Molti muoiono troppo tardi e alcuni muoiono troppo presto. Suona ancora strano l'insegnamento: "Muori al momento giusto!". Muori al momento giusto: questo insegna Zarathustra.

«In verità, chi non vive mai al momento giusto, come potrebbe morire al momento giusto? Bisognerebbe che non fosse mai nato! Questo consiglio ai superflui. Ma, anche i superflui si danno importanza quando muoiono e anche il guscio più vuoto vuol essere schiacciato. Tutti danno importanza al morire: ma la morte non è ancora una festa. Gli uomini ancora non hanno imparato come si celebrano le feste più belle. La morte come adempimento vi mostro, che diviene per i viventi una spina e una promessa. L'adempiente muore la sua morte, vittorioso, circondato da persone che sperano e promettono. Così si dovrebbe imparare a morire; e non ci dovrebbero essere feste dove simile morituro non abbia consacrato giuramenti dei vivi! Morire così è la cosa migliore, ma la seconda è: morire nella lotta e profondere una grande anima. Ma a chi lotta come a chi vince è odiosa la vostra morte ghignante, che si avvicina di soppiatto come un ladro - anche se viene da padrona. La mia morte vi lodo, la libera morte che viene a me perché io voglio. E quando vorrò? Chi ha una meta e un erede, quegli vuole la morte al momento giusto per la meta e l'erede. E per rispetto alla meta e all'erede non appenderà più corone secche nel santuario della vita. In verità, non voglio somigliare ai funai: essi tirano in lungo la loro fune e intanto camminano sempre a ritroso. C'è chi diventa troppo vecchio per le sue verità e vittorie; una bocca sdentata non ha più diritto a ogni verità. E chiunque voglia avere la gloria deve congedarsi per tempo dall'onore ed esercitare la difficile arte di andarsene al momento giusto. Bisogna cessare di farsi mangiare quando si ha ancora il sapore migliore: lo sanno quelli che vogliono essere amati a lungo. Ci sono invero mele aspre la cui sorte è di attendere l'ultimo giorno dell'autunno: ma nel frattempo diventano mature, gialle e rugose. Ad altri invecchia prima il cuore, ad altri prima lo spirito. E certuni sono vecchi in gioventù: ma essere giovani tardi mantiene qiovani a lungo. A qualcuno la vita non riesce: un verme velenoso qli rode il cuore. Dia almeno l'impressione che il morire gli riuscirà per questo meglio. Qualcuno non diventa mai dolce, marcisce già durante l'estate. Vita è quel che lo trattiene al suo ramo. Troppi vivono e troppo a lungo restano sui loro rami. Venisse una tempesta che scrollasse dall'albero tutto questo marciume e pasto di vermi! Venissero predicatori della morte rapida! Sarebbero per me le giuste tempeste e i giusti scrollatori degli alberi della vita! Ma io sento solo predicare la morte lenta e pazienza con quanto è 'terreno'. Ah, predicate pazienza col 'terreno'? è questo 'terreno' che ha troppa pazienza con voi, bocche maldicenti!

dal proprio dinamismo (*Über*). L'*Oltre* – traduzione di *Über* forse più opportuna rispetto a quella pregiudicata razzialmente di *Super* – che nomina il *trascendimento* quale *essere* dell'uomo, avrebbe però un senso solo in regime di *completa assenza* di orientamenti, mete, obiettivi, parametri di validazione – estranei a se stesso – del trascendimento medesimo.





In verità, troppo presto è morto quell'ebreo che i predicatori della morte lenta onorano; e a molti fu sin d'allora fatale che egli sia morto troppo presto. Egli conosceva soltanto le lacrime e la malinconia dell'ebreo insieme con l'odio dei buoni e dei giusti, l'ebreo Gesù: e lo assalì la nostalgia della morte. Fosse rimasto nel deserto e lontano dai buoni e dai giusti! Forse avrebbe imparato a vivere e imparato ad amare la terra e inoltre a ridere! Credetemi, fratelli! Egli è morto troppo presto: avrebbe ritrattato lui stesso la sua dottrina, se fosse giunto alla mia età! Era nobile abbastanza per ritrattare! Ma non era ancora maturato. È immaturo l'amore del giovane e immaturo il suo odio per l'uomo e la terra. Legati e grevi sono ancora il suo animo e le ali del suo spirito. Ma nell'uomo c'è più bambino che nel giovane, e meno malinconia: egli s'intende della vita e della morte. Libero verso la morte e libero nella morte, un santo negatore guando non è più tempo per dire sì: così intende la vita e la morte. Che il vostro morire non sia un insulto all'uomo e alla terra, amici: questo io chiedo al miele della vostra anima. Nel vostro morire devono brillare il vostro spirito e la vostra virtù, come il crepuscolo che avvolge la terra: oppure il morire vi è mal riuscito³⁰».

L'avvio del terzo millennio, almeno in Occidente, se le note sviluppate sin qui hanno qualche plausibilità, certifica però il fallimento dell'antropogonia nietz-schiana: tanto le teorie del post-umano commistionano morte e vita, altrettanto gli uomini in carne ed ossa sembrano sempre più costretti, come funamboli, a esorcizzare la morte – o almeno edulcorarne lo scandalo –, mostrando una crescente fatica a vivere, per un non senso del tempo percepito insieme come opprimente e fuggevole. Assoluto successo e pieno adempimento sembrano invece coronare ben altra profezia di Nietzsche, che fa da corollario a quella dell'Übermensch e che descrive l'ultimo uomo; colui che, non sapendo identificarsi creativamente nella Volontà di potenza, si ritrova privo dell'ardimento necessario ad essere-Über e si accontenta di soddisfazioni ciniche, intristite e compensatorie per sopportare la vita.

«Dunque, parlerò loro di quanto v'è di più spregevole: e questo è l'ultimo uomo. [...] Si avvicina il tempo in cui l'uomo non scaglia più la freccia del suo desiderio al di là dell'uomo, e la corda del suo arco ha disimparato a sibilare. [...] Si avvicina il tempo in cui l'uomo non genererà più stelle. Ahimè! Si avvicina il tempo dell'uomo più disprezzabile, quello che non sa più disprezzarsi. Ecco, io vi mostro l'ultimo uomo. "Che cos'è l'amore? Che cos'è la creazione? Che cos'è il desiderio? Che cos'è la stella?" chiede l'ultimo uomo, e ammicca. La terra è diventata piccola e su di lei saltella l'ultimo uomo che rende tutto piccolo. La sua razza è inestinguibile come quella della pulce di terra; l'ultimo uomo vive più a lungo di tutti. "Noi abbiamo inventato la felicità" dicono gli ultimi uomini, e ammiccano. Hanno abbandonato le regioni dove la vita era ardua: giacché si ha bisogno di calore. Si ama pure il vicino e ci si strofina contro di lui, giacché si ha bisogno di calore. Ammalarsi e diffidare è da loro



³⁰ NIETZSCHE F.W., Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno, in Id., Opere 1882-1895, Roma, Newton Compton, 1993, pp. 267-268.



considerato peccaminoso: si procede circospetti. Stolto chi incespica ancora nelle pietre e negli uomini! Un po' di veleno di tanto in tanto: procura sogni piacevoli. E molto veleno alla fine, per una morte piacevole. Si lavora ancora perché il lavoro è un passatempo. Ma si fa in modo che il passatempo non logori. Non si diventa più poveri o ricchi: è troppo molesto l'uno e l'altro. Chi vuole ancora governare? Chi ancora obbedire? L'uno e l'altro è troppo molesto. Nessun pastore e un solo gregge. Ognuno vuole la stessa cosa, ognuno è uguale: chi sente in modo diverso, entra spontaneamente in manicomio. "Un tempo tutto il mondo era pazzo" dicono i più sagaci, e ammiccano. Si è intelligenti e si sa tutto quello che è accaduto: così lo scherno non ha fine. Si litiga ancora, ma ci si riconcilia presto altrimenti si guasta lo stomaco. Si ha il proprio piacerucolo per il giorno e il proprio piacerucolo per la notte: ma si apprezza la salute³¹».

Chiamati da Dio per una missione nella Scuola e FP

Attraverso la valorizzazione di contributi di differente matrice è stato possibile ricostruire le sfide forse più salienti che incalzano l'uomo all'inizio del terzo millennio, almeno in Occidente.

Certamente la ricognizione svolta ha mostrato come le precarietà e le crepe della costruzione sociale e del cantiere antropologico plasmati dalla modernità non siano piccole.

Ricorrere al Vangelo quale principio interpretativo della fatica umana consente però, senza edulcorazioni, di riconoscere segnali di speranza, che a prezzo di realismo, conversione ed impegno possono maturare per il bene del cammino dei singoli e delle comunità verso un nuovo umanesimo cristiano. Nell'introduzione a queste note è stato sottolineato come il servizio magisteriale della Chiesa anche in questo tempo si stia rivelando straordinariamente attento ai veri drammi che travagliano il mondo e abbia trovato forme espressive nelle quali emergono profonde omologie ed assonanze con i manifesti teorici ai quali si è sin qui riferita questa ricognizione. Per tali ragioni dare ora voce in particolare al Magistero di Papa Francesco significa non solo praticare lo stesso terreno arato dalle ricerche psicosociali o filosofiche sopra valorizzate, ma rendere l'indagine ancora più severa, sebbene sostenuta dall'indefettibilità della certezza – vetero e neotestamentaria – della fiducia di Dio nell'uomo, certezza sulla quale riposa la stessa possibilità della fede e della salvezza dell'uomo in Dio.

³¹ F.W. Nietzsche, Così parlò Zarathustra..., pp. 235-236.



1. Evangelii Gaudium: «Accendere il fuoco nel cuore del mondo»

L'Evangelii Gaudium è stato il documento con il quale Papa Francesco ha offerto un manifesto programmatico per il suo servizio quale Successore di Pietro.

Il dinamismo che forse più di ogni altro ha sin dall'inizio caratterizzato l'approccio pastorale di Francesco si riflette nell'esortazione pressante ad ogni cristiano ad uscire; in una temperie psicosociale contrassegnata da paura, chiusura, ripiegamento del soggetto su se stesso, ossessione per l'autodifesa, anche la Chiesa rischia di trasferire al proprio interno disposizioni analoghe, producendone una specificazione rassicurante e insidiosa.

«Oggi si può riscontrare in molti operatori pastorali, comprese persone consacrate, una preoccupazione esagerata per gli spazi personali di autonomia e di distensione, che porta a vivere i propri compiti come una mera appendice della vita, come se non facessero parte della propria identità. Nel medesimo tempo, la vita spirituale si confonde con alcuni momenti religiosi che offrono un certo sollievo ma che non alimentano l'incontro con gli altri, l'impegno nel mondo, la passione per l'evangelizzazione. Così, si possono riscontrare in molti operatori di evangelizzazione, sebbene preghino, un'accentuazione dell'individualismo, una crisi d'identità e un calo del fervore. Sono tre mali che si alimentano l'uno con l'altro (EG 78)»³².

Le malattie diagnosticate da Francesco esigono però di essere attentamente comprese, per evitare che il termine *uscire* si stemperi nel qualunquismo.

Da questo punto di vista l'architettura dell'*Evangelii Gaudium* è forse più esigente di quanto abbiano suggerito alcuni commenti che ne hanno accompagnato la divulgazione.

La figura di una chiesa in uscita si plasma a partire da una rinuncia alle sicurezze infide nell'identificazione delle quali Francesco mostra un'audacia singolare; nel documento risuonano infatti quattro 'no' perentori che scavano dentro l'economicismo contemporaneo: il no all'esclusione, all'idolatria, alla tirannide e alla disuguaglianza implicate dalla sacralizzazione del denaro. La Chiesa è chiamata a non contare più su una ricchezza che rassicura escludendo, una ricchezza che reclama obbedienza – per le leggi della sua acquisizione, conservazione, capitalizzazione – piuttosto che assicurare servizio, una ricchezza che assurge a codice univoco di misura di tutto e che diventa così criterio di disuguaglianza tra le persone nel disprezzo dell'uguaglianza garantita dalla comune dignità umana. Che questi 'no' siano indifferibili è motivato dalla portata omicida delle loro alternative, alle quali

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 37



³² PAPA FRANCESCO, Evangelii Gaudium. *Esortazione apostolica sull'annuncio del vangelo nel mondo attuale*, Città del Vaticano 24.11.2013, n. 271.



sembra però obbedire il mondo di oggi, succube del dispotismo del denaro, talvolta nella connivenza della Chiesa, non estranea a qualche opacità. Francesco di nuovo usa espressioni lontane da ogni ammorbidimento.

«Così come il comandamento "non uccidere" pone un limite chiaro per assicurare il valore della vita umana, oggi dobbiamo dire "no a un'economia dell'esclusione e della inequità". Questa economia uccide. Non è possibile che non faccia notizia il fatto che muoia assiderato un anziano ridotto a vivere per strada, mentre lo sia il ribasso di due punti in borsa. Questo è esclusione. Non si può più tollerare il fatto che si getti il cibo, quando c'è gente che soffre la fame. Questo è iniquità. Oggi tutto entra nel gioco della competitività e della legge del più forte, dove il potente mangia il più debole. Come conseguenza di questa situazione, grandi masse di popolazione si vedono escluse ed emarginate: senza lavoro, senza prospettive, senza vie di uscita. Si considera l'essere umano in se stesso come un bene di consumo, che si può usare e poi gettare. Abbiamo dato inizio alla cultura dello "scarto" che, addirittura, viene promossa. Non si tratta più semplicemente del fenomeno dello sfruttamento e dell'oppressione, ma di qualcosa di nuovo: con l'esclusione resta colpita, nella sua stessa radice, l'appartenenza alla società in cui si vive, dal momento che in essa non si sta nei bassifondi, nella periferia, o senza potere, bensì si sta fuori. Gli esclusi non sono "sfruttati" ma rifiuti, "avanzi" (EG 53).»

La chiesa in *uscita* allora non è una chiesa curiosa o leggera, sedotta dalle effervescenze della differenza, ma una chiesa consapevole che *fuori*, perché esclusi, sono coloro che il Vangelo identifica come primi destinatari dell'annuncio del Regno. Non considerare chi è escluso, per la Chiesa significa preferire l'autismo all'evangelizzazione, condannandosi alla tristezza dell'accidia egoista (*EG* 81), del pessimismo sterile (*EG* 84) della mondanità spirituale (*EG* 93-94), della divisione e della sclerosi (*EG* 98). Raggiungere chi è escluso, con i differenti esodi dalle proprie sicurezze, richiesti dalle specifiche forme di esclusione, non è un'appendice dell'annuncio, ma ne costituisce piuttosto l'essenza, realizzata paradigmaticamente nella missione del Figlio di Dio.

Di qui anche il carattere mondanamente dirompente dell'annuncio, sia in favore dei suoi destinatari che dei suoi messaggeri: la buona novella è giudizio che contrasta operosamente – realizzando la giustizia di Dio – l'esclusione, l'idolatria, il riduzionismo economico, la disuguaglianza.

La *Chiesa in uscita* di Francesco è chiamata a vivere il carattere non retorico e non ideologico della fondamentale *endiadi kerigmatica*, quella del Regno e della sua Giustizia.

«Leggendo le Scritture risulta peraltro chiaro che la proposta del Vangelo non consiste solo in una relazione personale con Dio. E neppure la nostra risposta di amore dovrebbe intendersi come una mera somma di piccoli gesti personali nei confronti di qualche individuo bisognoso, il che potrebbe costituire una sorta di "carità à la carte", una serie di azioni tendenti solo a tranquillizzare la propria coscienza. La





proposta è il Regno di Dio (Lc 4,43); si tratta di amare Dio che regna nel mondo. Nella misura in cui Egli riuscirà a regnare tra di noi, la vita sociale sarà uno spazio di fraternità, di giustizia, di pace, di dignità per tutti. Dunque, tanto l'annuncio quanto l'esperienza cristiana tendono a provocare conseguenze sociali. Cerchiamo il suo Regno: 'Cercate anzitutto il Regno di Dio e la sua giustizia, e tutte queste cose vi saranno date in aggiunta' (Mt 6,33). Il progetto di Gesù è instaurare il Regno del Padre suo; Egli chiede ai suoi discepoli: 'Predicate, dicendo che il Regno dei cieli è vicino' (Mt 10,7) (EG 180)».

La vicinanza del Regno, di nuovo la parola di Francesco si fa abrasiva, tuttavia, non si realizza se non attraverso la prossimità della carne, regola fondamentale dell'Incarnazione. Dio non ha notificato la giustizia del Regno attraverso parole, ma attraverso la Carne del Figlio, che ha mostrato di praticare a meraviglia la grammatica della carne umana.

«A volte sentiamo la tentazione di essere cristiani mantenendo una prudente distanza dalle piaghe del Signore. Ma Gesù vuole che tocchiamo la miseria umana, che tocchiamo la carne sofferente degli altri. Aspetta che rinunciamo a cercare quei ripari personali o comunitari che ci permettono di mantenerci a distanza dal nodo del dramma umano, affinché accettiamo veramente di entrare in contatto con l'esistenza concreta degli altri e conosciamo la forza della tenerezza. Quando lo facciamo, la vita ci si complica sempre meravigliosamente e viviamo l'intensa esperienza di essere popolo, l'esperienza di appartenere a un popolo (EG 270)».

L'Evangelii Gaudium declina così, in modo provocatorio e attualissimo, la sfida dell'annuncio e la conversione richiesta per praticare il dinamismo di un esodo di conversione e rinascita: congedo coraggioso dalle protesi del benessere materiale, all'apparenza rassicuranti, ma in realtà debilitanti, per il denominatore comune egoistico che le rende disponibili e fedeltà al Verbo venuto nella Carne, che nella vulnerabilità della carne elegge il luogo teologico della sua manifestazione.

Per Francesco occorre corrispondere di nuovo all'audacia di Cristo, che ha inaugurato una geografia della prossimità, capace di superare le distanze più resistenti, una geografia dell'intimità, in grado di sconfiggere la solitudine dell'immunità dagli altri, una geografia della misericordia, al cui sguardo soltanto ogni miseria si trasforma in appello.

Le parole di Papa Francesco disegnano una alternativa articolata ed esplicita tanto alla paralisi della soggettività post-umana quanto al suo nomadismo disorientato e straniante: il richiamo dell'altro, nella fatica della sua carne piagata, assicura al dinamismo di chi corrisponde a quell'urgenza una freschezza rigenerante.

Solo quel nomadismo – pur esigente e faticoso – è umanamente sostenibile, perché rinnovabile è l'energia che vi si dispiega, trattandosi di amore.

«L'amore per la gente è una forza spirituale che favorisce l'incontro in pienezza con Dio fino al punto che chi non ama il fratello "cammina nelle tenebre" (1 Gv





2,11), "rimane nella morte" (1 Gv 3,14) e "non ha conosciuto Dio" (1 Gv 4,8). Papa Benedetto XVI ha detto che "chiudere gli occhi di fronte al prossimo rende ciechi anche di fronte a Dio", e che l'amore è in fondo l'unica luce che "rischiara sempre di nuovo un mondo buio e ci dà il coraggio di vivere e di agire". Pertanto, quando viviamo la mistica di avvicinarci agli altri con l'intento di cercare il loro bene, allarghiamo la nostra interiorità per ricevere i più bei regali del Signore. Ogni volta che ci incontriamo con un essere umano nell'amore, ci mettiamo nella condizione di scoprire qualcosa di nuovo riquardo a Dio. Ogni volta che apriamo gli occhi per riconoscere l'altro, viene maggiormente illuminata la fede per riconoscere Dio. Come consequenza di ciò, se vogliamo crescere nella vita spirituale, non possiamo rinunciare ad essere missionari. L'impegno dell'evangelizzazione arricchisce la mente ed il cuore, ci apre orizzonti spirituali, ci rende più sensibili per riconoscere l'azione dello Spirito, ci fa uscire dai nostri schemi spirituali limitati. Contemporaneamente, un missionario pienamente dedito al suo lavoro sperimenta il piacere di essere una sorgente, che tracima e rinfresca qli altri. Può essere missionario solo chi si sente bene nel cercare il bene del prossimo, chi desidera la felicità degli altri. Questa apertura del cuore è fonte di felicità, perché "si è più beati nel dare che nel ricevere" (At 20,35). Non si vive meglio fuggendo dagli altri, nascondendosi, negandosi alla condivisione, se si resiste a dare, se ci si rinchiude nella comodità. Ciò non è altro che un lento suicidio (EG 272)».

2. Laudato Si': «Proteggere la nostra casa comune»³³

Se nell'*Evangelii Gaudium* Papa Francesco sottolinea l'urgenza di restituire alla Chiesa il dinamismo richiesto dall'annuncio evangelico attraverso la fatica di *uscire* dal moto centripeto che contraddistingue la soggettività post-umana, l'enciclica *Laudato Si'* offre un messaggio dirompente sulla cultura del *rifiuto* o dello *scarto*.

La lettura di questa categoria con sguardo evangelico produce un severo atto d'accusa nei confronti della cultura contemporanea, sottolineandone gli equivoci più gravi.

«Si producono centinaia di milioni di tonnellate di rifiuti l'anno, molti dei quali non biodegradabili: rifiuti domestici e commerciali, detriti di demolizioni, rifiuti clinici, elettronici o industriali, rifiuti altamente tossici e radioattivi. La terra, nostra casa, sembra trasformarsi sempre più in un immenso deposito di immondizia. In molti luoghi del pianeta, gli anziani ricordano con nostalgia i paesaggi d'altri tempi, che ora appaiono sommersi da spazzatura. Tanto i rifiuti industriali quanto i prodotti chimici utilizzati nelle città e nei campi, possono produrre un effetto di bio-accumulazione negli organismi degli abitanti delle zone limitrofe, che si verifica

³³ PAPA FRANCESCO, *Laudato Si'. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, Città del Vaticano 24.05.2015, n. 13.

⁴⁰ RASSEGNA CNOS 2/2022



anche quando il livello di presenza di un elemento tossico in un luogo è basso. Molte volte si prendono misure solo quando si sono prodotti effetti irreversibili per la salute delle persone (LS 21).

Lo scarto diviene, nelle parole di Francesco, una categoria che giudica non solo i comportamenti più diffusi nelle nostre società, ma anche le persuasioni e le teorie che vi circolano; l'orizzonte nel quale la categoria del rifiuto e dello scarto è posizionata, con le sue contraddizioni, è però eminentemente teologico: l'enciclica, infatti, poggia su una affascinante teologia della creazione.

Francesco afferma che la creazione mostra un ordine interno nel quale non sono previsti il rifiuto e lo scarto come assetti irreparabili e degradati di qualcosa. Lo scarto è una invenzione della rapacità umana, contraria alla creazione; esso nomina il denominatore comune degli effetti del consumo predatorio dalle inesorabili ricadute antropologiche: la cultura dello scarto, infatti,

«[...] colpisce tanto gli esseri umani esclusi quanto le cose che si trasformano velocemente in spazzatura. Rendiamoci conto, per esempio, che la maggior parte della carta che si produce viene gettata e non riciclata. Stentiamo a riconoscere che il funzionamento degli ecosistemi naturali è esemplare: le piante sintetizzano sostanze nutritive che alimentano gli erbivori; questi a loro volta alimentano i carnivori, che forniscono importanti quantità di rifiuti organici, i quali danno luogo a una nuova generazione di vegetali. Al contrario, il sistema industriale, alla fine del ciclo di produzione e di consumo, non ha sviluppato la capacità di assorbire e riutilizzare rifiuti e scorie. Non si è ancora riusciti a adottare un modello circolare di produzione che assicuri risorse per tutti e per le generazioni future, e che richiede di limitare al massimo l'uso delle risorse non rinnovabili, moderare il consumo, massimizzare l'efficienza dello sfruttamento, riutilizzare e riciclare. Affrontare tale questione sarebbe un modo di contrastare la cultura dello scarto che finisce per danneggiare il pianeta intero, ma osserviamo che i progressi in questa direzione sono ancora molto scarsi (LS 22)».

Francesco, a fronte della gravità del problema, invita a considerare la lezione biblica per riscoprire il vangelo della creazione, unica luce capace di guidare l'uomo oltre i catastrofismi paralizzanti, l'indifferenza irresponsabile, il cinismo predatorio.

«Per la tradizione giudeo-cristiana, dire "creazione" è più che dire natura, perché ha a che vedere con un progetto dell'amore di Dio, dove ogni creatura ha un valore e un significato. La natura viene spesso intesa come un sistema che si analizza, si comprende e si gestisce, ma la creazione può essere compresa solo come un dono che scaturisce dalla mano aperta del Padre di tutti, come una realtà illuminata dall'amore che ci convoca ad una comunione universale (LS 76)».

L'indicazione terminologica è particolarmente pregnante: solo l'orizzonte della relazione con Dio preserva ogni frammento della realtà dalle ossessioni

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 41

egoistiche e manipolatorie dell'uomo, e, insieme, assicura all'uomo una via di

autentica umanizzazione.

Se il pensiero occidentale si è assunto il compito di ri-educare l'uomo per vedere il mondo non come creazione, bensì come natura³⁴, solo un'autentica impresa educativa può restituire lo sguardo umano alla propria vocazione contemplativa. Senza uno sguardo formato alla profondità dell'essere delle cose, riconosciute nel loro vincolo con il Creatore, l'uomo si priva di consapevolezze essenziali all'acquisto della sapienza; perché

«[...] Dio ha scritto un libro stupendo, "le cui lettere sono la moltitudine di creature presenti nell'universo. [...] Dai più ampi panorami alla più esili forme di vita, la natura è una continua sorgente di meraviglia e di reverenza. Essa è, inoltre, una rivelazione continua del divino. [...] Percepire ogni creatura che canta l'inno della sua esistenza è vivere con gioia nell'amore di Dio e nella speranza". Questa contemplazione del creato ci permette di scoprire attraverso ogni cosa qualche insegnamento che Dio ci vuole comunicare, perché "per il credente contemplare il creato è anche ascoltare un messaggio, udire una voce paradossale e silenziosa". Possiamo dire che "accanto alla rivelazione propriamente detta contenuta nelle Sacre Scritture c'è, quindi, una manifestazione divina nello sfolgorare del sole e nel calare della notte". Prestando attenzione a questa manifestazione, l'essere umano impara a riconoscere sé stesso in relazione alle altre creature: "Io mi esprimo esprimendo il mondo; io esploro la mia sacralità decifrando quella del mondo" (LS 85)».

La rieducazione alla visibilità della creazione, nella sua differenza rispetto alla fruibilità della natura – che seduce il narcisismo tanto nella sua versione famelica che in quella dell'ecologismo misticheggiante – è allora un'autentica urgenza, che accredita la luminosa lezione di San Francesco nella sua piena attualità e offre criteri preziosi di discernimento per l'azione e la vita dell'uomo.

Anzitutto nella creazione risplende l'ordine dell'amore, riflesso di una chiamata all'esistenza, animata da cura e tenerezza.

«Dalla parola del Signore furono fatti i cieli» (*Sal* 33,6). Così ci viene indicato che il mondo proviene da una decisione, non dal caos o dalla casualità, e questo lo innalza ancora di più. Vi è una scelta libera espressa nella parola creatrice. L'universo non è sorto come risultato di un'onnipotenza arbitraria, di una dimostrazione di forza o di un desiderio di autoaffermazione. La creazione appartiene all'ordine dell'amore. L'amore di Dio è la ragione fondamentale di tutto il creato: "Tu, infatti, ami tutte le cose che esistono e non provi disgusto per nessuna delle cose che hai creato; se avessi odiato qualcosa, non l'avresti neppure formata" (*Sap* 11,24). Così, ogni creatura è oggetto della tenerezza del Padre, che le assegna un posto nel mondo. Perfino l'effimera vita dell'essere più insignificante è oggetto del suo amore, e in quei pochi secondi di esistenza, Eqli lo circonda con il suo affetto. Diceva San Basilio

03/07/22 16:44



³⁴ HEGEL G.W.F., *Fenomenologia dello spirito*, 2 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1973, qui vol. I, p. 7.



Magno che il Creatore è anche "la bontà senza calcolo", e Dante Alighieri parlava de "l'amor che move il sole e l'altre stelle". Perciò, dalle opere create si ascende "fino alla sua amorosa misericordia" (LS 77)».

L'amore come ordine e l'ordine come amore sono la *buona notizia* della creazione, che trova luminosa attestazione come sigillo dell'agire creatore di Dio, prima di manifestarsi in un monito o imperativo morale. Non solo: la verità del legame, come vocazione dello spirito umano, risplende nell'essere della creazione, prima che nel dovere etico. La creazione smaschera la menzogna dell'egoismo autistico, dell'indifferenza irresponsabile, della solitudine invivibile.

La contemplazione dell'interdipendenza delle creature è una scuola di conversione, resa persuasiva dall'eleganza pedagogica di Dio, Signore della bellezza, dell'incanto dell'essere: il dito di Dio dispone che ogni cosa si compia nel legame con l'altro, e qui l'Onnipotente rivela se stesso, conducendo l'uomo alla Sua ed alla propria verità.

Papa Francesco però conduce oltre la riflessione, per focalizzarla su un tema cruciale per il nostro tempo; secondo il Papa il disprezzo e la cecità dinanzi al creato smascherano l'indifferenza e il disimpegno per il compito essenziale ad ogni comunità: identificare, partecipare, promuovere il bene comune. Di qui il suo monito e il suo appello.

«Rivolgo un invito urgente a rinnovare il dialogo sul modo in cui stiamo costruendo il futuro del pianeta. Abbiamo bisogno di un confronto che ci unisca tutti, perché la sfida ambientale che viviamo, e le sue radici umane, ci riguardano e ci toccano tutti. Il movimento ecologico mondiale ha già percorso un lungo e ricco cammino, e ha dato vita a numerose aggregazioni di cittadini che hanno favorito una presa di coscienza. Purtroppo, molti sforzi per cercare soluzioni concrete alla crisi ambientale sono spesso frustrati non solo dal rifiuto dei potenti, ma anche dal disinteresse degli altri. Gli atteggiamenti che ostacolano le vie di soluzione, anche fra i credenti, vanno dalla negazione del problema all'indifferenza, alla rassegnazione comoda, o alla fiducia cieca nelle soluzioni tecniche. Abbiamo bisogno di nuova solidarietà universale (LS 14)».

Il richiamo alla solidarietà universale a partire dalla crisi ambientale non è ideologia; piuttosto permette di giungere all'evidenza del bene comune non attraverso la via teorica dei sillogismi della ragione e neppure attraverso il pragmatismo – sovente delirante – dell'azione collettiva, bensì attraverso l'ascolto della creazione, quella casa comune costruita dalla Parola creativa di Dio per noi e dunque Sua Rivelazione. Il creato uscito dalle mani di Dio è, per l'uomo, anzitutto casa e l'apprendimento della comunione che esso propizia passa attraverso la reciproca protezione e custodia che conferma l'ospitalità della dimora comune³⁵;





³⁵ Petrosino S., Capovolgimenti. La casa non è una tana, l'economia non è il business, Milano, Jaca Book, 2008.



la logica perversa del rifiuto e dello scarto possono essere superate solo mediante la specifica declinazione domestica della relazione e dell'inclusione, altrimenti potenzialmente riducibili a strumenti opportunistici di sfruttamento degli altri e del mondo. Il creato come casa comune è invece strutturalmente inclusivo e la risposta che esso fornisce alla domanda di abitare bene una dimora buona offre un fondamento ultimo alla duplice forma di intimità che rende il dimorare un altro nome del vivere: l'intimità che rende umana l'accoglienza e quella che rende insostituibile la prossimità.

Non ci sono paradigmi più universali ed evidenti della creazione per argomentare le esigenze imprescindibili dell'esistenza umana; nessuna protesi tecnologica, burocratica o istituzionale può surrogare l'ospitalità offerta all'uomo dalla casa comune del creato e pretendere poi di disciplinare esclusivisticamente il diritto altrui alla dimora nella creazione.

La buona notizia della creazione come casa comune manifesta così uno straordinario potenziale di rinnovamento sociale, sia in direzione critica che propositiva.

La fondamentale fisionomia di ogni uomo come creatura dimorante nel creato riconosce alle persone una radicale uguaglianza in virtù della quale la stessa proprietà privata è subordinata alla destinazione universale dei beni della creazione.

«Oggi, credenti e non credenti sono d'accordo sul fatto che la terra è essenzialmente una eredità comune i cui frutti devono andare a beneficio di tutti. Per i credenti questo diventa una questione di fedeltà al Creatore perché Dio ha creato il mondo per tutti. Di conseguenza, ogni approccio ecologico deve integrare una prospettiva sociale che tenga conto dei diritti fondamentali dei più svantaggiati. Il principio della subordinazione della proprietà privata alla destinazione universale dei beni e, perciò, il diritto universale al loro uso, è una "regola d'oro" del comportamento sociale, e il "primo principio di tutto l'ordinamento etico-sociale". La tradizione cristiana non ha mai riconosciuto come assoluto o intoccabile il diritto alla proprietà privata, e ha messo in risalto la funzione sociale di qualunque forma di proprietà privata. San Giovanni Paolo II ha ricordato con molta enfasi questa dottrina, dicendo che "Dio ha dato la terra a tutto il genere umano, perché essa sostenti tutti i suoi membri, senza escludere né privilegiare nessuno" (LS 93)».

Le esigenze inderogabili della giustizia e la condanna delle disuguaglianze inique trovano qui la loro giustificazione ultima. Ma, dal punto di vista propositivo, proprio il paradigma del dimorare, illuminato dalla creazione quale casa comune, mostra le implicanze di una fattiva solidarietà per la partecipazione a un destino condiviso di cura e prossimità.

«In seno alla società fiorisce una innumerevole varietà di associazioni che intervengono a favore del bene comune, difendendo l'ambiente naturale e urba-





no. Per esempio, si preoccupano di un luogo pubblico (un edificio, una fontana, un monumento abbandonato, un paesaggio, una piazza), per proteggere, risanare, migliorare o abbellire qualcosa che è di tutti. Intorno a loro si sviluppano o si recuperano legami e sorge un nuovo tessuto sociale locale. Così una comunità si libera dall'indifferenza consumistica. Questo vuol dire anche coltivare un'identità comune, una storia che si conserva e si trasmette. In tal modo ci si prende cura del mondo e della qualità della vita dei più poveri, con un senso di solidarietà che è allo stesso tempo consapevolezza di abitare una casa comune che Dio ci ha affidato. Queste azioni comunitarie, quando esprimono un amore che si dona, possono trasformarsi in intense esperienze spirituali (LS 232)».

E, infine, la trascendenza temporale della casa comune rispetto all'esistenza dei singoli giustifica la chiamata a una solidarietà intergenerazionale che dilata gli orizzonti del bene comune, specifica la generosità necessaria ad abitarli e la coscienza del dono quale assetto primo dell'esistenza.

«La nozione di bene comune coinvolge anche le generazioni future. Le crisi economiche internazionali hanno mostrato con crudezza gli effetti nocivi che porta con sé il disconoscimento di un destino comune, dal quale non possono essere esclusi coloro che verranno dopo di noi. Ormai non si può parlare di sviluppo sostenibile senza una solidarietà fra le generazioni. Quando pensiamo alla situazione in cui si lascia il pianeta alle future generazioni, entriamo in un'altra logica, quella del dono gratuito che riceviamo e comunichiamo. Se la terra ci è donata, non possiamo più pensare soltanto a partire da un criterio utilitarista di efficienza e produttività per il profitto individuale. Non stiamo parlando di un atteggiamento opzionale, bensì di una questione essenziale di giustizia, dal momento che la terra che abbiamo ricevuto appartiene anche a coloro che verranno (LS 159)».

3. Christus Vivit: «Essere stranieri e pellegrini sulla terra»³⁶

Un altro documento nel quale il magistero di Papa Francesco mostra la sua sintonia con le domande e il travaglio del nostro mondo è l'Esortazione apostolica *Christus Vivit*, maturata dopo il Sinodo sui giovani del 2018. A fronte di una società che si rapporta alla giovinezza mitizzandola in quanto categoria psicoemotiva, ma avversandola nei fatti – come attestano la crisi demografica, l'egoismo opposto alla solidarietà transgenerazionale, le eredità tristi dell'impoverimento assiologico, del degrado ambientale e della mortificazione della speranza – Papa Francesco si affida alla giovinezza del Vangelo.





³⁶ Francesco, Christus Vivit. *Esortazione apostolica post-sinodale ai giovani e a tutto il popolo di Dio*, Città del Vaticano 23.03.2019, n. 91.



«Cristo vive. Egli è la nostra speranza e la più bella giovinezza di questo mondo. Tutto ciò che Lui tocca diventa giovane, diventa nuovo, si riempie di vita. Perciò, le prime parole che voglio rivolgere a ciascun giovane cristiano sono: Lui vive e ti vuole vivo! Lui è in te, Lui è con te e non se ne va mai. Per quanto tu ti possa allontanare, accanto a te c'è il Risorto, che ti chiama e ti aspetta per ricominciare. Quando ti senti vecchio per la tristezza, i rancori, le paure, i dubbi o i fallimenti, Lui sarà lì per ridarti la forza e la speranza (*ChV* 1-2)».

L'Esortazione apostolica coordina così una nozione teologica di giovinezza e l'urgenza epocale di una chiesa aperta ai giovani, alle loro domande, alle loro povertà e ricchezze.

L'opzione non potrebbe essere più provocatoria: un mondo che sceglie la vecchiaia dello spirito – contraddicendo insieme la verità dello spirito umano e lo Spirito della Verità di Dio – e la giovinezza contraddittoria dell'effimero, il Papa ricorda che i giovani nella chiesa sono un segno – soprattutto sono chiamati ad esserlo – della giovinezza del cuore, quella disposizione che corrisponde al dono di Dio ed è quindi chiamata a crescere lungo l'intero arco dell'esistenza.

Il cuore dell'Esortazione apostolica sta forse in due numeri, nei quali la saldatura tra lo spirito della giovinezza e la giovinezza dello Spirito è presentata con efficacia ed esuberanza espressiva.

«Invoca ogni giorno lo Spirito Santo perché rinnovi costantemente in te l'esperienza del grande annuncio. Perché no? Non perdi nulla ed Egli può cambiare la tua vita, può illuminarla e darle una rotta migliore. Non ti mutila, non ti toglie niente, anzi, ti aiuta a trovare ciò di cui hai bisogno nel modo migliore. Hai bisogno di amore? Non lo troverai nella sfrenatezza, usando gli altri, possedendoli o dominandoli. Lo troverai in un modo che ti renderà davvero felice. Cerchi intensità? Non la vivrai accumulando oggetti, spendendo soldi, correndo disperatamente dietro le cose di questo mondo. Arriverà in una maniera molto più bella e soddisfacente se ti lascerai quidare dallo Spirito Santo. Cerchi passione? Come dice una bella poesia: innamorati! (o lasciati innamorare), perché "niente può essere più importante che incontrare Dio. Vale a dire, innamorarsi di Lui in una maniera definitiva e assoluta. Ciò di cui tu ti innamori cattura la tua immaginazione e finisce per lasciare la sua orma su tutto quanto. Sarà quello che decide che cosa ti farà alzare dal letto la mattina, cosa farai nei tuoi tramonti, come trascorrerai i tuoi fine settimana, quello che leggi, quello che sai, quello che ti spezza il cuore e quello che ti travolge di gioia e gratitudine. Innamorati! Rimani nell'amore! Tutto sarà diverso". Questo amore di Dio, che prende con passione tutta la vita, è possibile grazie allo Spirito Santo (ChV 131-132)».

Il riscatto della giovinezza, come riflesso terreno dello Spirito, che è *Dominum et Vivificantem*, è, quindi, una vera terapia per la disperazione *cronografica* e l'analfabetismo *kairologico* di questo tempo. Solo lo Spirito sa custodire la giovinezza dell'ora, quale sia il tempo nel quale essa si presenta, facendone *l'adesso di Dio*.



«Amici, non aspettate fino a domani per collaborare alla trasformazione del mondo con la vostra energia, la vostra audacia e la vostra creatività. La vostra vita non è un "nel frattempo". Voi siete l'adesso di Dio, che vi vuole fecondi. Perché "è dando che si riceve" e il modo migliore di preparare un buon futuro è vivere bene il presente con dedizione e generosità (*ChV* 178)».

La giovinezza come *adesso* di Dio è però il contrario del sogno della libertà di risolversi puntualmente e edonisticamente nell'istante presente; l'inseguimento dell'attimo e della sua immediatezza puntuale, fuori dalla relazione – stretta dallo Spirito – con il passato e con il futuro non può che perdersi in *evanescenza cronica*.

Di qui l'insistenza di Papa Francesco su una condizione essenziale alla forza della giovinezza: il suo radicamento, rappresentato con immagini molto efficaci.

«A volte ho visto alberi giovani, belli, che alzavano i loro rami verso il cielo tendendo sempre più in alto e sembravano un canto di speranza. Successivamente, dopo una tempesta, li ho trovati caduti, senza vita. Poiché avevano poche radici, avevano disteso i loro rami senza mettere radici profonde nel terreno, e così hanno ceduto agli assalti della natura. Per questo mi fa male vedere che alcuni propongono ai giovani di costruire un futuro senza radici, come se il mondo iniziasse adesso. Perché "è impossibile che uno cresca se non ha radici forti che aiutino a stare bene in piedi e attaccato alla terra. È facile 'volare via' quando non si ha dove attaccarsi, dove fissarsi" (*ChV* 179)».

Anche del radicamento però Papa Francesco vuole evitare una comprensione comoda o particolaristica, tipica dei localismi, delle fossilizzazioni nostalgiche.

Il passato è capace di assicurare radici feconde al presente se la sua ricchezza supporta la dedicazione perché – come suggerisce bene l'immagine – una radice chiusa in se stessa non dà solidità alla pianta. Ogni vera radice si riconosce, nella sua qualità buona, dal nutrimento che sa mediare perché l'albero porti frutto, assecondando il suo fine, sempre riconoscibile come destinazione, come peraltro, regola aurea del creato, e dell'uomo suo vertice.

L'adesso di Dio, la fecondità di un presente dalle solide radici, la giovinezza come categoria teologale sono pertanto vocazione, dedicazione per gli altri.

«Quando uno scopre che Dio lo chiama a qualcosa, che è fatto per questo – può essere l'infermieristica, la falegnameria, la comunicazione, l'ingegneria, l'insegnamento, l'arte o qualsiasi altro lavoro – allora sarà capace di far sbocciare le sue migliori capacità di sacrificio, generosità e dedizione. Sapere che non si fanno le cose tanto per farle, ma con un significato, come risposta a una chiamata che risuona nel più profondo del proprio essere per dare qualcosa agli altri, fa sì che queste attività offrano al proprio cuore un'esperienza speciale di pienezza (*ChV* 273)».

La vocazione con la sua struttura esodica fa di colui che acconsente a uno scomodo, feriale e continuo trascendimento di sé un pellegrino. Il migrare non

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 47

03/07/22 16:44



è per Papa Francesco soltanto una condizione sociale svantaggiata: nella *Christus Vivit* il migrare è un appello che risuona attraverso i piedi e i cuori laceri di molti che attendono accoglienza nella casa comune e dedicazione coraggiosa. Il migrare, tuttavia, è anche simbolo escatologico e il migrante un monito che ricorda all'uomo la sua condizione di pellegrino in cammino verso la pienezza, chiamato alla levità necessaria al movimento e mosso dallo Spirito di giovinezza, incontenibile e inarrestabile nel sollecitare verso la meta.

«Come non ricordare i tanti giovani direttamente coinvolti nelle migrazioni? Queste "rappresentano a livello mondiale un fenomeno strutturale e non un'emergenza transitoria. Le migrazioni possono avvenire all'interno dello stesso Paese oppure tra Paesi diversi. La preoccupazione della Chiesa riguarda in particolare coloro che fuggono dalla guerra, dalla violenza, dalla persecuzione politica o religiosa, dai disastri naturali dovuti anche ai cambiamenti climatici e dalla povertà estrema: molti di loro sono giovani. In genere sono alla ricerca di opportunità per sé e per la propria famiglia. Sognano un futuro migliore e desiderano creare le condizioni perché si realizzi". I migranti "ci ricordano la condizione originaria della fede, ovvero quella di essere 'stranieri e pellegrini sulla terra' (Eb11,13)» (ChV 91).

Merita infine ascoltare Papa Francesco quando, con paterna chiarezza, nomina le figure dello spirito che ne tradiscono la giovinezza e indica modi e luoghi nei quali il sequestro dell'ardore e della dedicazione può diventare schiavitù, anche nelle più verdi età.

«Giovani, non rinunciate al meglio della vostra giovinezza, non osservate la vita dal balcone. Non confondete la felicità con un divano e non passate tutta la vostra vita davanti a uno schermo. Non riducetevi nemmeno al triste spettacolo di un veicolo abbandonato. Non siate auto parcheggiate, lasciate piuttosto sbocciare i sogni e prendete decisioni. Rischiate, anche se sbaglierete. Non sopravvivete con l'anima anestetizzata e non guardate il mondo come se foste turisti. Fatevi sentire! Scacciate le paure che vi paralizzano, per non diventare giovani mummificati. Vivete! Datevi al meglio della vita! Aprite le porte della gabbia e volate via! Per favore, non andate in pensione prima del tempo (ChV 143)».

4. Fratelli Tutti: «Andare oltre un mondo di soci»³⁷

Se il magistero di Papa Francesco nei documenti sopra richiamati è incisivo ed attuale, con l'enciclica *Fratelli tutti* porta il Vangelo dentro la piaga più profonda e dolente di una civiltà lacerata da contraddizioni. La parabola del buon samaritano è il brano evangelico scelto da Papa Francesco come riferimento dell'enciclica.

³⁷ Francesco, *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Città del Vaticano 3.10.2020, n. 102.

⁴⁸ RASSEGNA CNOS 2/2022



«Gesù racconta che c'era un uomo ferito, a terra lungo la strada, che era stato assalito. Passarono diverse persone accanto a lui ma se ne andarono, non si fermarono. Erano persone con funzioni importanti nella società, che non avevano nel cuore l'amore per il bene comune. Non sono state capaci di perdere alcuni minuti per assistere il ferito o almeno per cercare aiuto. Uno si è fermato, gli ha donato vicinanza, lo ha curato con le sue stesse mani, ha pagato di tasca propria e si è occupato di lui. Soprattutto gli ha dato una cosa su cui in questo mondo frettoloso lesiniamo tanto: gli ha dato il proprio tempo. Sicuramente eqli aveva i suoi programmi per usare quella giornata secondo i suoi bisogni, impegni o desideri. Ma è stato capace di mettere tutto da parte davanti a quel ferito, e senza conoscerlo lo ha considerato degno di ricevere il dono del suo tempo. Con chi ti identifichi? Questa domanda è dura, diretta e decisiva. A quale di loro assomigli? Dobbiamo riconoscere la tentazione che ci circonda di disinteressarci degli altri, specialmente dei più deboli. Diciamolo, siamo cresciuti in tanti aspetti ma siamo analfabeti nell'accompagnare, curare e sostenere i più fragili e deboli delle nostre società sviluppate. Ci siamo abituati a girare lo sguardo, a passare accanto, a ignorare le situazioni finché queste non ci toccano direttamente (FT 63-64)».

Il testo evangelico è molto noto, ma l'inquadramento di Papa Francesco si guarda dall'offrirne una lettura moralistica, sviluppando piuttosto, a partire da esso, un'argomentazione che si misura con la pretesa politica, giuridica e sociale della modernità, della postmodernità e del post-umano.

Papa Francesco richiama l'urgenza di una conversione culturale profonda, che consideri anzitutto la chiamata evangelica alla coscienza ed alla pratica coerente di una fraternità universale.

«"Fratelli tutti", scriveva San Francesco d'Assisi per rivolgersi a tutti i fratelli e le sorelle e proporre loro una forma di vita dal sapore di Vangelo. Tra i suoi consigli voglio evidenziarne uno, nel quale invita a un amore che va al di là delle barriere della geografia e dello spazio. Qui egli dichiara beato colui che ama l'altro "quando fosse lontano da lui, quanto se fosse accanto a lui". Con queste poche e semplici parole ha spiegato l'essenziale di una fraternità aperta, che permette di riconoscere, apprezzare e amare ogni persona al di là della vicinanza fisica, al di là del luogo del mondo dove è nata o dove abita (FT 1)».

Una simile fraternità è storicamente inaudita: il vangelo ne illustra le condizioni di possibilità e solo una pratica del vangelo *sine glossa* può approssimarne lo scandalo, celebrando, nel sacramento del fratello, l'incontro con Dio e modulando la relazione tra fratelli in obbedienza alla regola *kenotica*, dispiegatasi con fulgore nella croce del Figlio. Il Povero di Assisi, osando l'impossibile, è attualissimo e credibile testimone di guesto scandalo.

«C'è un episodio della sua vita che ci mostra il suo cuore senza confini, capace di andare al di là delle distanze dovute all'origine, alla nazionalità, al colore o alla religione. È la sua visita al Sultano Malik-al-Kamil in Egitto, visita che comportò per lui un grande sforzo a motivo della sua povertà, delle poche risorse che possedeva,







della lontananza e della differenza di lingua, cultura e religione. Tale viaggio, in quel momento storico segnato dalle crociate, dimostrava ancora di più la grandezza dell'amore che voleva vivere, desideroso di abbracciare tutti. La fedeltà al suo Signore era proporzionale al suo amore per i fratelli e le sorelle. Senza ignorare le difficoltà e i pericoli, San Francesco andò a incontrare il Sultano col medesimo atteggiamento che esigeva dai suoi discepoli: che, senza negare la propria identità, trovandosi "tra i saraceni o altri infedeli [...], non facciano liti o dispute, ma siano soggetti ad ogni creatura umana per amore di Dio". In quel contesto era una richiesta straordinaria. Ci colpisce come, ottocento anni fa, Francesco raccomandasse di evitare ogni forma di aggressione o contesa e anche di vivere un'umile e fraterna "sottomissione", pure nei confronti di coloro che non condividevano la loro fede (FT 3)».

Sulla base di queste premesse Papa Francesco ribadisce la necessità di un superamento delle divisioni fratricide e di un recupero della coscienza di quanto la mancanza di fraternità produca emarginazione, ingiustizia, conflitto e insieme privi l'umanità di quello spirito di unità universale indispensabile a fronteggiare le emergenze planetarie rispetto alle quali ogni altro mezzo è sproporzionato al compito. Culturalmente dirompente però è l'argomentazione con la quale Papa Francesco coordina l'universalismo della parola tutti con la densità della parola fratello, con un solido fondamento cristiano ma con un pensiero apprezzabile meta-confessionalmente.

L'enciclica offre infatti un'antropologia della relazione; relazione che, nella sua specificità umana, necessita di integrare prossimità e distanza in una tensione che non può non smentire se stessa se non vive di un anelito universale.

«D'altra parte, non posso ridurre la mia vita alla relazione con un piccolo gruppo e nemmeno alla mia famiglia, perché è impossibile capire me stesso senza un tessuto più ampio di relazioni: non solo quello attuale ma anche quello che mi precede e che è andato configurandomi nel corso della mia vita. La mia relazione con una persona che stimo non può ignorare che quella persona non vive solo per la sua relazione con me, né io vivo soltanto rapportandomi con lei. La nostra relazione, se è sana e autentica, ci apre agli altri che ci fanno crescere e ci arricchiscono. Il più nobile senso sociale oggi facilmente rimane annullato dietro intimismi egoistici con l'apparenza di relazioni intense. Invece, l'amore che è autentico, che aiuta a crescere, e le forme più nobili di amicizia abitano cuori che si lasciano completare. Il legame di coppia e di amicizia è orientato ad aprire il cuore attorno a sé, a renderci capaci di uscire da noi stessi fino ad accogliere tutti. I gruppi chiusi e le coppie autoreferenziali, che si costituiscono come un "noi" contrapposto al mondo intero, di solito sono forme idealizzate di egoismo e di mera auto protezione (FT 89)».

La fraternità che manchi della conferma nella prossimità è falsa, ma se la prossimità non produce la consapevolezza dell'essenzialità di ogni altro, proprio in quanto altro, alla costituzione dell'identità di me, la stessa prossimità decade a ideologia particolaristica.



Pertanto, l'unica posizione propria e degna del *tu*, che gli viene assegnata dall'ontologia della persona e non da una sua opzione buonista è tra l'*io* e se stesso.

Infatti, nessun umano può pervenire a se stesso senza la mediazione dell'altro che, sin dalle prime esperienze dell'accudimento, si mostra più vicino all'accudito di quanto questi non lo sia a se stesso; per questo l'apparizione dell'altro è essenziale, con la sua dedicazione, perché l'accudito – ogni umano dunque – trovi se stesso. Se alla verità circa la posizione strategica dell'altro più prossimo a me di me stesso, si aggiunge l'innegabile evidenza della ricchezza e diversità di ogni altro, la constatazione del ruolo formativo non soltanto della fraternità, ma della fraternità universale diventa imprescindibile; fuori di questa verità può regnare soltanto l'impoverimento del singolo ma anche di ogni comunità e della sua consapevolezza e visione del mondo.

«Riscontriamo che una persona, quanto minore ampiezza ha nella mente e nel cuore, tanto meno potrà interpretare la realtà vicina in cui è immersa. Senza il rapporto e il confronto con chi è diverso, è difficile avere una conoscenza chiara e completa di sé stessi e della propria terra, poiché le altre culture non sono nemici da cui bisogna difendersi, ma sono riflessi differenti della ricchezza inesauribile della vita umana. Guardando sé stessi dal punto di vista dell'altro, di chi è diverso, ciascuno può riconoscere meglio le peculiarità della propria persona e della propria cultura: le ricchezze, le possibilità e i limiti. L'esperienza che si realizza in un luogo si deve sviluppare "in contrasto" e "in sintonia" con le esperienze di altri (FT 147)».

Di qui si comprende come le alternative tra apertura e identità siano pretestuose...

«In realtà, una sana apertura non si pone mai in contrasto con l'identità. Infatti, arricchendosi con elementi di diversa provenienza, una cultura viva non ne realizza una copia o una mera ripetizione, bensì integra le novità secondo modalità proprie. Questo provoca la nascita di una nuova sintesi che alla fine va a beneficio di tutti, poiché la cultura in cui tali apporti prendono origine risulta poi a sua volta alimentata (FT 148)»

...e riflettano uno svilimento del legame umano insieme all'illusione che la persona possa praticare l'ideale monadico, quando tale ideale è menzogna e tradimento dell'esistenza personale.

«La persona umana, coi suoi diritti inalienabili, è naturalmente aperta ai legami. Nella sua stessa radice abita la chiamata a trascendere sé stessa nell'incontro con gli altri. Per questo "occorre prestare attenzione per non cadere in alcuni equivoci che possono nascere da un fraintendimento del concetto di diritti umani e da un loro paradossale abuso. Vi è infatti oggi la tendenza verso una rivendicazione sempre più ampia di diritti individuali – sono tentato di dire individualistici –, che cela una concezione di persona umana staccata da ogni contesto sociale e antropologico,







quasi come una "monade" (monás), sempre più insensibile [...]. Se il diritto di ciascuno non è armonicamente ordinato al bene più grande, finisce per concepirsi senza limitazioni e dunque per diventare sorgente di conflitti e di violenze» (FT 111).

Argomentata l'essenzialità del nesso tra i termini fratelli e tutti contro la deriva ideologica di entrambi, l'enciclica denuncia senza reticenze gli equivoci della triade illuminista di libertà, uguaglianza e fraternità, pietra miliare della modernità e orgoglioso vanto della sua avanguardia politica, sociale e cultura-le. Papa Francesco afferma come, senza la riabilitazione della fraternità nella forma ontologica illustrata, anche la libertà e l'uguaglianza divengono fittizie e l'esplosione della violenza fratricida diviene il destino di ogni gruppo aggregato per interesse.

«Ignorare l'esistenza e i diritti degli altri, prima o poi provoca qualche forma di violenza, molte volte inaspettata. I sogni della libertà, dell'uguaglianza e della fraternità possono restare al livello delle mere formalità, perché non sono effettivamente per tutti. Pertanto, non si tratta solamente di cercare un incontro tra coloro che detengono varie forme di potere economico, politico o accademico. Un incontro sociale reale pone in un vero dialogo le grandi forme culturali che rappresentano la maggioranza della popolazione. Spesso le buone proposte non sono fatte proprie dai settori più impoveriti perché si presentano con una veste culturale che non è la loro e con la quale non possono sentirsi identificati. Di conseguenza, un patto sociale realistico e inclusivo dev'essere anche un "patto culturale", che rispetti e assuma le diverse visioni del mondo, le culture e gli stili di vita che coesistono nella società (FT 219)».

Giova forse ribadire, in conclusione, l'efficacissima e sintetica sottolineatura che l'enciclica offre della contraddizione delle attuali società. Se le analisi riferite in apertura di questo contributo, tratte dagli studi sulla estensione indebita del codice mercatista a ogni ambito dell'umano, mostravano quanto i valori di una comunità si pervertono in una traduzione monetaria, Papa Francesco non esita a nominare come *mondo di soci* l'esperimento comunitario che continua a sedurre questo tempo.

Così il mainstream e l'universo politico-istituzionale che gli corrisponde, dopo aver svuotato la fraternità declinandola particolaristicamente, la libertà e l'uguaglianza svilendole formalisticamente, non ha potuto che eleggere come assoluti il mercato e la finanza, confermandone l'egoismo dispotico e sistemico rispetto ai quali il Vangelo è insensatezza e la figura del Buon Samaritano insipiente.

«Quale reazione potrebbe suscitare oggi questa narrazione, in un mondo dove compaiono continuamente, e crescono, gruppi sociali che si aggrappano a un'identità che li separa dagli altri? Come può commuovere quelli che tendono a organizzarsi in modo tale da impedire ogni presenza estranea che possa turbare questa identità







e questa organizzazione autodifensiva e autoreferenziale? In questo schema rimane esclusa la possibilità di farsi prossimo, ed è possibile essere prossimo solo di chi permetta di consolidare i vantaggi personali. Così la parola "prossimo" perde ogni significato, e acquista senso solamente la parola "socio", colui che è associato per determinati interessi (*FT* 102)».

In un mondo di soci non c'è spazio per il fratello e anche quando la sua controfigura particolaristica sembra mobilitare energie di bene, l'utilitarismo, il settarismo e l'ingiustizia, di fatto, animano le relazioni. La parola di Papa Francesco non potrebbe essere più efficace; tanto scarni e sobri sono i passi sull'amore e asciutti quelli sulla carità, forte è l'insistenza sull'amicizia sociale strappata a ogni nominalismo o poesia e ancorata allo scomodo vincolo tra quelle due parole fratelli tutti, che accendono un'autentica scommessa per un nuovo umanesimo, dell'intelligenza, del cuore e dello spirito.











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

Seconda parte: Feedback nelle organizzazioni lavorative e scelte di vita e di lavoro.

MICHELE PELLEREY¹

Introduzione

Nel contributo precedente² si è valorizzata la descrizione del feedback da parte di Robert G. Lord e collaboratori.³ Il feedback sarebbe articolato, a loro avviso, secondo quattro elementi fondamentali: una funzione di input, un valore di riferimento, un comparatore, e una funzione di output. La funzione di input è costituita dalla percezione della propria attuale prestazione; il valore di riferimento è dato dall'immagine interna dello stato desiderato, come l'obiettivo che ci si è posto; il comparatore confronta l'input con quanto si sarebbe dovuto fare in base all'obiettivo posto. Se si rileva in tale confronto una discrepanza, entra in gioco la funzione di output per superarla. Così, quando si constata una differenza tra quanto si doveva fare e quanto messo in atto, si può convenire a diversi cambiamenti nel comportamento lavorativo: sul piano dell'impegno, cioè su quello volitivo; su quello cognitivo, riconsiderando l'impianto progettuale nei suoi passi successivi e i sotto obiettivi da garantire; sul piano motivazionale ed emozionale, per garantire la massima attenzione al lavoro in corso; sul piano organizzativo, superando problemi di strutturazione del contesto lavorativo.

Lo stimolo a considerare il ruolo del feedback nelle organizzazioni, facendo riferimento alle scelte occupazionali personali, deriva anche dai risultati di molte ricerche. Ad esempio, su *Psychology Today* del 14 novembre 2015 Sydney Engelberg ricordava le ricerche sviluppate negli anni precedenti da *Leadership-IQ*. Esse mettevano in luce come nei primi 18 mesi di lavoro ben il 46% dei nuovi







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

² Pellerey M., Il feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa. Prima parte: La natura e la pervasività del feedback nella vita, nello studio, nel lavoro, nell'ambiente naturale e sociale, Rassegna CNOS, 38, 1, 2022, pp. 67-80.

³ LORD R.G., DIEFENDORFF J.M., SCHMIDT A.M., HALL R.J., *Self-Regulation at work*, Annual Review of Psychology, 2010, pp. 543-568.



assunti era in crisi e abbandonava il posto, mentre solo il 19% aveva pieno successo. Contrariamente a diffuse convinzioni popolari, le prime motivazioni di questo fatto non erano carenze di competenze tecniche, bensì di competenze relazionali e personali. Il 26% non accettava il feedback sperimentato, il 19% perché incapaci di gestire le proprie emozioni, il 15% per carenza di motivazioni adequate.⁴

In questo contributo verrà esplorato il ciclo più generale generato dal feedback, riquardante le scelte esistenziali e lavorative che segnano la vita stessa delle persone, il loro senso e le loro prospettive di vita e di lavoro. A questo fine viene integrato il modello di autoregolazione sviluppato da Barry Zimmerman⁵ con quello di autodeterminazione elaborato da Edward L. Deci e Richard M. Ryan.⁶ Con il termine "determinazione" vengono indicati: decisione, controllo di senso, intenzionalità dell'azione. Si tratta del registro della motivazione, della scelta, del progetto. Quello di "regolazione", evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione e il registro del controllo strumentale dell'azione. Il livello dell'auto-direzione, evoca, dunque, il dare senso, finalità, scopo all'azione: si tratta di un livello di controllo di tipo "strategico". Quello dell'auto-regolazione richiede di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello "tattico". Esploreremo come il feedback negativo o positivo incida anche profondamente sui processi autodeterminativi delle persone sia come scelta della propria collocazione lavorativa, sia come ripensamento delle scelte precedenti derivante da riscontri negativi, sia come assunzione di posizioni critiche e contestatarie.

Il ciclo generale indotto dal feedback sia negativo, sia positivo

Nella teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan entrano in gioco tre bisogni fondamentali delle persone: il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di relazione. Nelle nostre ricerche abbiamo constatato che occorre aggiungere un quarto bisogno, quello di dare significato e prospettiva





⁴ ENGELBERG S., *Comunicazione* in occasione del Convegno su *Soft skills and their role in employability*, Bertinoro, 18 novembre 2015.

⁵ ZIMMERMAN B.J., A social cognitive view of self-regulated academic learning, Journal of Educational Psychology, 81 (1989), pp. 329-339.

⁶ DECI E.L. - R.M. RYAN, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum, 1985.

⁷ Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.



alle proprie azioni e alla propria esistenza.8 Il nutrire questi bisogni fondamentali permette alla persona di crescere e di fiorire. Autonomia significa fare le cose volontariamente, avendo alti livelli di interesse e valutando positivamente l'attività stessa in cui si è coinvolti. Autonomia, d'altra parte, non significa indipendenza dagli altri, libertà di fare quel che si vuole, individualismo, ecc. Quanto alla competenza, essa indica avere le conoscenze e le abilità per svolgere il proprio compito, sentendosi efficace nel proprio lavoro e in grado di crescere e migliorare. La relazionalità implica il sentirsi connessi con gli altri, collaborare con essi ed essere da loro apprezzati. Il significato e la prospettiva esistenziale tendono a dare senso e forma agli altri tre bisogni. Il nutrire questi quattro bisogni porta a un adequato impegno volitivo, a un incremento della produttività, a un benessere personale. In generale, ne possono derivare alcune indicazioni a livello delle organizzazioni: il coinvolgimento dei dipendenti nella progettazione dei processi produttivi e nella distribuzione dei compiti; la presenza di feedback informativo nei riquardi di specifiche incombenze in maniera da promuoverne il costante miglioramento; prendere in considerazione le prospettive dei dipendenti e le loro proposte.

In questo contesto, il ciclo più generale di feedback messe in rilievo da Lord e collaboratori è di tipo esistenziale ed è collegato un possibile sé lavorativo, che va definendosi e ridefinendosi sulla base delle proprie esperienze e avendo come criteri di giudizio proprio i bisogni fondamentali sopra richiamati. L'esperienza attiva e diretta di una pratica lavorativa può provocare sia subito, sia nel tempo, reazioni affettive e cognitive negative, che, se si susseguono e approfondiscono, possono portare a decisioni relative a cambiamenti anche radicali di vita e di carriera lavorativa. Analogamente, esperienze positive, che risultano congruenti con le nostre aspettative, consolidano l'identità professionale e l'attuale inserimento lavorativo, facilitando lo sviluppo di un senso di appartenenza all'organizzazione. Così, nella costruzione della propria identità professionale il feedback che deriva dall'esperienza diretta di una pratica lavorativa ha un ruolo decisivo nello stabilizzare o destabilizzare il sé lavorativo in via di sviluppo. In tale prospettiva un ruolo centrale è svolto dalla memoria autobiografica e dalla ricostruzione narrativa della propria vita lavorativa nel bene e nel male. In qualche modo ciò costituisce la base informativa di riferimento per un'autodiaqnosi della capacità di gestire se stessi nel mondo del lavoro. Jerome Bruner ha evidenziato in varie sue opere⁹ il ruolo del pensiero narrativo nella costruzione





⁸ Ibidem. Ryan R.M. - E.L. Deci, Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness, New York, The Guilford, 2017. La necessità di considerare un quarto bisogno fondamentale è stata individuata in: Pellerey M., Dirigere il proprio apprendimento, Brescia, La Scuola, 2006.

⁹ Si può consultare a esempio: Bruner J.S., La mente a più dimensioni, Bari, Laterza, 1988.



e negoziazione dei significati, che avviene nei differenti contesti culturali, linguistici e operativi. Una narrazione autobiografica è sempre una rilettura del passato alla luce del presente e una invocazione rivolta al futuro. È in primo luogo una narrazione che si fa a se stessi, una modalità per ripensare alla propria esperienza e cercare di darle senso e contemporaneamente poter verificare con altri le proprie percezioni e interpretazioni.

La centralità dei processi narrativi nello sviluppo dei significati e valori personali è stato negli ultimi decenni più volte sottolineato. Sia la filosofia, soprattutto di impostazione ermeneutica, sia le istanze del pensiero postmoderno, hanno aperto un ampio orizzonte sul problema dell'identità narrativa. Quest'ultima espressione si deve a Paul Ricoeur¹⁰ che distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: «che cosa sono io» e «chi sono io». La prima, relativa all'identità espressa dal termine idem, può essere messa in crisi dalla dispersione, frammentarietà, negatività dell'esperienza vissuta, sviluppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest'ultima all'identità espressa dal termine ipse, e che si apre al futuro, portando eventualmente a decisioni di cambiamento più o meno radicati. L'identità narrativa professionale, che è intimamente legata a quella personale, si sviluppa nell'interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione e della incoerenza, e quella prospettica, della promessa e dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coerenza e coesione.

L'incidenza a lungo termine del feedback positivo o negativo porta, dunque, a riflettere e a orientare i propri processi decisionali a livello esistenziale e professionale. In questo ambito si manifesta con grande evidenza la capacità o meno di autodeterminazione a livello vitale. Una lunga tradizione associa a tali momenti fondamentali dell'esperienza umana tre tipologie emozionali che emergono e si aggrovigliano portando la persona a profonde sofferenze psicologiche. La prima tipologia riguarda la tristezza di dover lasciare, abbandonare un cammino intrapreso fin lì. La seconda concerne la paura di quello che ci attende, data l'incertezza del futuro e, altrettanto spesso la non conoscenza diretta di tutte le conseguenze della propria scelta. Infine, l'angoscia o almeno la noia di dover compiere tale passaggio. In questa transizione emerge l'influenza anche di altri caratteri dei soggetti implicati: l'impulsività di alcuni e la tendenza a procrastinare di altri; l'inclinazione emozionale o tendenza a provare forme specifiche di emozione, come esaltazione o depressione, ecc. Per questo occorre esaminare con più cura la dimensione emozionale sollecitata dalle varie forme di feedback.

¹⁰ Si può vedere in particolare il volume: RICOEUR P., *Persona, comunità e istituzioni*, a cura di Danese A., Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994.



Affettività ed emozioni conseguenti al feedback

È utile, dunque, approfondire la questione della componente affettiva ed emozionale presente nel mondo del lavoro e in particolare in riferimento al feedback nelle sue varie fonti, forme e contenuti. A questo fine una prima distinzione può essere fatta tra affettività ed emozione. Nel primo caso si tende a parlare di inclinazione affettiva come tendenza a provare determinate reazioni emozionali di fronte alle proprie esperienze. Così nel linguaggio comune si parla di preferenze, umore, desiderio, atteggiamento, di fronte a un determinato tipo di esperienze, cioè di una predisposizione abbastanza stabile a provare emozioni positive o negative, più o meno intense e durature, interpretando tali esperienze sulla base di un orientamento qià presente nel proprio animo.¹¹ Ne deriva la possibilità di considerare un episodio emozionale come un ciclo nel quale a partire da tale inclinazione affettiva, si reagisce di fronte a una forma di feedback, interpretata positivamente o negativamente, sentendo la necessità di essere consapevole della natura di tale reazione, delle sue origini e consequenze, e di gestirla in maniera positiva nel corso del proprio lavoro. È facile provare rabbia di fronte a un errore commesso e al bisogno di capire l'origine di tale errore, se dovuto a disattenzione, incapacità, interferenza di altre prestazioni presenti o preoccupazioni. Se poi si aggiungono commenti negativi da parte di colleghi, ecco altre reazioni dovute a frustrazione o vergogna. Nell'ambito dei servizi, specialmente di quelli diretti verso le persone, occorre considerare attentamente anche il feedback dei clienti, non solo nel momento della prestazione, ma anche nel seguito. Oggi è facile trovare sui social media commenti, riferiti anche a singole persone, rispetto ai modi e all'efficienza dei servizi utilizzati, sia nel bene, sia nel male. Si tratta di una tipologia di feedback ancora non presa molto in considerazione nelle ricerche, ma che ha un vero impatto emozionale a livello personale e di gruppo. Basti pensare ai servizi sanitari, a quelli bancari e postali, agli uffici pubblici, ecc.

Come reagire in maniera non distruttiva a tali esperienze? Per questo occorre evocare la capacità di gestire le proprie emozioni, tenendo conto della natura di ogni vera esperienza. Questa è costituita da due componenti fondamentali, di cui la prima è di natura emozionale e la seconda di natura cognitiva. Il passare attraverso una situazione vissuta direttamente, ad esempio relativa al proprio intervento lavorativo e al commento che su di esso viene fatto o da colleghi, o dal supervisore, si ha inizialmente una reazione, alla quale deve seguire una

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 59

¹¹ BEN-ELIYAU A., Academic Emotional Learning: A Critical Component of Self-Regulated Learning in the Emotional Learning Cycle, Educational Psychologist, 2019, 54(2), pp. 84-105.



riflessione critica per capire perché si è provata tale emozione, qual è la sua natura, intensità e il perché della sua presenza, per giungere a decidere come reagire in modo da superare tale situazione in senso costruttivo e non distruttivo, e riuscire a mettere in atto tale decisione. Apprendere a gestire la propria affettività e le proprie emozioni in maniera valida e produttiva nel mondo del lavoro implica lo sviluppo di una disposizione interna stabile in questa direzione fin dal tempo della propria formazione iniziale, se non della propria esistenza. È questa la base fondamentale della possibilità di vivere anche le esperienze negative in maniera non distruttiva.

David Goleman¹² utilizza un quadro di riferimento proposto da Salovey e Mayer nel 1990¹³ per impostare il problema dell'apprendere a gestire le proprie emozioni, denominato intelligenza emotiva. È un percorso di crescita su cinque livelli definiti. Il primo è conoscere le proprie emozioni. L'autoconsapevolezza, in altre parole la capacità di riconoscere un sentimento nel momento in cui esso si presenta, è la chiave di volta dell'intelligenza emotiva. La capacità di monitorare istante per istante i sentimenti è fondamentale per la comprensione psicologica di se stessi, mentre l'incapacità di farlo ci lascia alla loro mercé. Le persone molto sicure dei propri sentimenti riescono a gestire molto meglio la propria vita; esse, infatti, hanno una percezione più sicura di ciò che realmente provano riquardo a decisioni personali che possono in particolare riquardare l'attività professionale. Il secondo livello concerne il controllo delle emozioni. La capacità di controllare i sentimenti in modo che essi siano appropriati si fonda sull'autoconsapevolezza. Per questo vanno sviluppate la capacità di calmarsi, di liberarsi dall'ansia, dalla tristezza o dall'irritabilità e tener conto delle consequenze della mancanza di tale fondamentale abilità. Coloro che ne sono privi o scarsamente dotati si trovano a dover perennemente combattere contro sentimenti tormentosi, mentre gli individui capaci di controllo emotivo riescono a riprendersi molto più velocemente dalle sconfitte e dai rovesci della vita. Per questo occorre motivare se stessi. Capire fino in fondo che la capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo è una dote essenziale per concentrare l'attenzione, per trovare motivazione e controllo di sé, come pure ai fini della creatività. Il controllo emozionale la capacità di ritardare la gratificazione e di reprimere gli impulsi è alla base di qualunque tipo di realizzazione positiva. Occorre poi passare al riconoscimento delle emozioni altrui. L'empatia, un'altra capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni, è fondamentale nelle relazioni con qli altri. Vanno esaminate le radici dell'empatia, il costo sociale della sordità

¹² GOLEMAN D., Intelligenza emotiva, Milano, Rizzoli, 1996.

¹³ SALOVEY P. - J.D. MAYER, *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 1990, 9, pp. 185-211.



emozionale, e le ragioni per le quali l'empatia genera l'altruismo. Le persone empatiche sono più sensibili ai sottili segnali sociali che indicano le necessità o i desideri altrui. Questo le rende più adatte alle professioni di tipo assistenziale, all'insegnamento, alle vendite e alla dirigenza, in generale ai servizi alle persone. Infine, gestire le relazioni. L'arte delle relazioni consiste in larga misura nella capacità di capire e orientare le emozioni altrui. La competenza e l'incompetenza sociale, e le capacità specifiche che vi sono implicate sono abilità che aumentano la popolarità, la leadership e l'efficacia nelle relazioni interpersonali.

Naturalmente le persone hanno capacità diverse in ciascuno di questi cinque ambiti; può darsi, ad esempio, che alcuni di noi riescano a controllare benissimo la propria ansia, ma siano relativamente incapaci di consolare i turbamenti altrui. Il livello di capacità di ciascuno ha, senza dubbio, una base neurale, però, il cervello è eccezionalmente plastico, sempre impegnato com'è nei processi di apprendimento. Le eventuali carenze nelle capacità emozionali possono essere corrette: ciascuno di questi ambiti rappresenta, in larga misura, un insieme di abitudini e di risposte passibili di miglioramento, purché ci si impegni a tal fine nel modo giusto. In tale ambito si insiste sullo sviluppo fin dall'infanzia delle cosiddette funzioni esecutive, ossia delle elementari competenze di governo di sé e in particolare nel caso delle proprie emozioni. Si cita ad esempio il controllo e la gestione dell'impulsività. Nel tempo queste elementari competenze di governo di sé diventano vere e proprie competenze nel procedere nello studio e poi nel lavoro. Se inizialmente la sollecitazione e la quida nel promuoverne lo sviluppo compete soprattutto agli educatori, progressivamente deve essere il soggetto stesso a impegnarsi nella loro crescita e irrobustimento. È questa una dimensione fondamentale di una persona autoregolata nello studio e nel lavoro.

Il caso del feedback negativo

La ricostruzione della propria biografia lavorativa viene spesso attivata quando si incontrano momenti di crisi, o perché il lavoro non si trova, o perché lo si perde, o perché non si riesce più ad andare avanti. In quest'ultimo caso è evidente l'emergere di uno stato di insoddisfazione, di disagio esistenziale. Cercarne le cause può condurre a un confronto attento tra le attese, le aspirazioni che caratterizzano o hanno caratterizzato nel tempo la propria identità professionale e quanto si sperimenta oggi sul posto di lavoro. Occorre esplorare attentamente se si tratta di problemi di difficile adattamento alle esigenze derivanti da cambiamenti organizzativi o tecnologici o da una crescente consapevolezza di trovarsi in un posto sbagliato. Sia nell'un caso, sia nell'altro prima di prendere qualsiasi decisione, è bene consultarsi con altri competenti. Il dover esprimere a parole



il proprio disagio stimola la riflessione profonda e aiuta e rendere più chiare le ragioni vere del problema. Nel dialogo con un consulente si possono considerare due tipi di riflessione. Il primo tipo coinvolge processi interpretativi che aiutano a dare senso e significato alle esperienze vissute e alle situazioni problematiche da affrontare sulla base dei quadri di riferimento posseduti (attese, convinzioni, ruoli assunti). La seconda tipologia di riflessione è più profonda e coinvolge un cambiamento di prospettiva interpretativa. Jean Guichard¹⁴ ha sottolineato come nell'attività di consulenza dovrebbe mettersi in moto un doppio dialogo: tra il soggetto e il consulente, ma anche del soggetto con se stesso. In questo doppio dialogo è possibile che venga sollecitata una diversa interpretazione e stimolata una diversa prospettiva di senso ed esistenziale. Il dialogo interiore dovrebbe essere quidato e condotto fino a modificare le interpretazioni e le prospettive iniziali. Così il consulente gioca un ruolo veramente attivo nello sviluppo della riflessione del soggetto e nella costruzione della propria identità non solo professionale, ma spesso anche esistenziale. Tuttavia, la decisione finale rimane nelle proprie mani. Qui entra in gioco, infatti, la capacità di auto-determinazione e di pianificazione del proprio futuro. Per evitare scelte affettate o prospettive poco realistiche, occorre fare i conti anche con la propria capacità di auto-regolazione, cioè di gestione di sé nell'affrontare le nuove sfide.

Tutto ciò vale in particolare quando un soggetto si trova in uno stato di inoccupazione e di disoccupazione e deve orientarsi nel cercare di superare tale stato, esplorando le opportunità e i vincoli che derivano dalle trasformazioni socio-economiche, organizzative e tecnologiche presenti. E ciò non è facile per chi è rimasto più o meno rigidamente ancorato a una esperienza e a un'identità professionale specificatamente riferita a condizioni lavorative ormai desuete, oppure non ha sviluppato un'adequata base conoscitiva di sé, delle proprie aspirazioni e delle condizioni implicate da una carriera professionale. In una società in cui è diffusa la cosiddetta qiq economy, o economia dei lavoretti, ci si può adattare a farne parte temporaneamente, ma non è certo questa la via di una scelta e di una impostazione di identità professionale. Ricorrere a un supporto consulenziale adequato sembra in molti casi essenziale. Si tratta, infatti, spesso di trasformazione delle proprie prospettive di significato esistenziale. Un cambiamento più o meno radicale, che implica un nuovo progetto di sé con tutte le consequenze di acquisizione di nuove conoscenze, nuove competenze, nuove esperienze e adattamenti contestuali. Un cammino che va accompagnato, sostenuto e protetto da facili delusioni, scoramenti, disperazioni. Occorre spesso ricostruire la fiducia in sé stessi, decostruire e ricostruire una propria identità.

¹⁴ Guichard J., Reflexivity in Life Designing interventions: comments on life and career design dialogues, Journal of Vocational Behavior, 2016, 97, pp. 78-83.



Tutto ciò è più agevole se la persona è sufficientemente dotata di flessibilità cognitiva, spirito di adattamento, forte identità personale basata su un senso esistenziale profondo. Altrimenti è un cammino estremamente faticoso e lento. Tutto ciò rinforza la necessità che fin da piccoli le persone debbano essere aiutate a sviluppare le loro funzioni esecutive essenziali per poi farle evolvere in vere e proprie competenze trasversali e personali strategiche di base.

Dalle precedenti considerazioni deriva anche una sfida all'attività di consulenza professionale. Jenny Bimrose, Alan Brown e collaboratori hanno esplorato la questione della loro formazione continua di fronte ai cambiamenti, spesso radicali, presenti nel mondo del lavoro. Partendo dagli studi sviluppati sulla trasformazione dell'identità professionale e collegandoli a quelli della sua costruzione proposti da Mark Savickas, essi hanno esplorato i processi di co-costruzione che possono aver luogo nel contesto dell'attività di consulenza. 15 Di fronte alle situazioni che sfidano i loro clienti, i consulenti sono sollecitati a riflettere e trasformare la loro stessa identità professionale, nonché le loro stesse pratiche professionali. Infatti, come i loro clienti essi devono costruire, decostruire e ricostruire il senso e l'impostazione del loro lavoro per fronteggiare con proattività e adattabilità situazioni di complessità crescente. Varie ricerche hanno messo in luce le difficoltà che tali consulenti provano nell'integrare effettivamente le teorie e le ricerche più recenti nella loro pratica. 16 È stata anche esplorata la possibilità di valorizzare forme di conversazioni formative al fine di sensibilizzare, sollecitare la riflessività e la co-costruzione della propria identità professionale di consulenti professionali con esiti che aprono nuove vie alla loro formazione continua.

Il caso del feedback positivo

Ben diversa è la situazione quando la ricostruzione autobiografica permette di rileggere la propria esperienza in maniera positiva, senza particolari tensioni tra le proprie attese e aspirazioni e quanto si vive nell'attività lavorativa. È evidente che in ogni reale esperienza di lavoro a lungo termine possono succedersi momenti positivi e momenti di tensione e incertezza, ma questa fluttuazione non deve, però, mettere in crisi la propria identità personale e professionale. Si tratta di superare le momentanee difficoltà esistenziali, comunicative, lavorative. In ogni contesto possono emergere situazioni problematiche e la disponibi-





63

¹⁵ BIMROSE J. - A. BROWN et alii, *Transforming identities and co-constructing careers counsel-ors*, Journal of Vocational Behavior, 2019, 111, pp. 7-23.

¹⁶ SAMPSON J.P. et alii (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions,* Tallahasse, Florida State University, 2017.



lità ad affrontare con calma e pazienza le vie di loro soluzioni fa parte di ogni vera competenza nel gestire se stessi.

Nel quadro di situazioni generate da un feedback positivo non si può fare a meno di ricordare quanto a suo tempo ha esplorato Mihaly Csikszentmihalyi.¹⁷ Egli ha esaminato in maniera articolata i contenuti fondamentali dell'esperienza, intesi come stati interni della coscienza di sé: emozioni, intenzioni, operazioni mentali. Le emozioni costituiscono l'aspetto più soggettivo della coscienza di sé, ma anche il contenuto più oggettivo presente nella mente. L'esperienza emozionale, infatti, ci appare più reale di quanto possiamo osservare nel mondo circostante o conoscere attraverso la scienza o la logica. Essa può assumere una duplice valenza, positiva e attrattiva o negativa e repulsiva e una diversa intensità. Le emozioni negative, come tristezza, paura, ansietà, noia, producono quella che è stata chiamata «entropia psichica», cioè uno stato interno che induce difficoltà di concentrazione soprattutto se rivolta verso attività esterne, perché occorre restaurare un ordine interno soggettivo. Le emozioni positive, invece, come felicità, senso di efficacia o di vigilanza producono una «negentropia psichica», cioè non abbiamo bisogno di focalizzare la nostra attenzione sul ruminare interiore e il sentirci dispiaciuti rispetto a noi stessi, mentre, invece, l'energia psichica può fluire liberamente nei nostri pensieri e nelle nostre azioni. Il prototipo delle emozioni positive è la felicità, un bene da sempre posto come obiettivo fondamentale della condizione umana. Tuttavia, occorre osservare che la qualità della vita non dipende solo dal provare tale emozione, ma anche da ciò che uno fa per essere felice. Infatti, la sensazione di essere attivi, capaci, pronti e con stato emozionale positivo, aumenta quando ci sentiamo coinvolti in compiti impegnativi e sfidanti, piuttosto che in attività agevoli o che non richiedono da parte nostra sforzo e concentrazione.

Le intenzioni, gli obiettivi, le motivazioni che ci spingono ad agire sono tutte manifestazioni di negentropia psichica. Esse canalizzano l'energia psichica, indicano priorità e in questo modo creano ordine nella nostra coscienza. Senza di esse i nostri processi mentali sarebbero nel caos e deteriorerebbero rapidamente. Da questo punto di vista è meglio possedere non solo motivazioni intrinseche, bensì anche motivazioni estrinseche, invece di agire automaticamente, senza un vero obiettivo su cui concentrarsi. Imparare a gestire i propri desideri e i propri obiettivi costituisce quindi un importante passo nel raggiungere livelli di eccellenza nella vita quotidiana e lavorativa.

Il terzo contenuto della coscienza di sé è dato dalle operazioni mentali. Queste vengono attivate e dirette dalle intenzioni d'azione. Nell'impostazione

¹⁷ CSIKSZENTMIHALYI M.R., Finding flow. The psychology of engagement with everyday life, New York, Basic Books, 1997.



di Nuttin¹⁸ tali intenzioni derivano dall'immaginare una situazione migliore di quella percepita. Csikszentmihalyi sottolinea come in tali pensieri sono coinvolti le emozioni e i desideri che attivano le energie psichiche, mentre le intenzioni forniscono loro un ordine, una prospettiva, un quadro di riferimento di risultati desiderati. Emozioni, intenzioni e operazioni mentali entrano in gioco in genere contemporaneamente, interagendo tra loro. La concentrazione, operazione mentale legata alla capacità di gestire la propria attenzione, è tanto più difficile da ottenere, quanto più difficile è il compito. Quando la persona, però, ama ciò che fa ed è motivata a farlo, la focalizzazione della propria attenzione avviene senza sforzo anche quando le difficoltà oggettive sono elevate.

Il fluire positivo della propria esperienza lavorativa

Csikszentmihalyi ha esplorato l'intera gamma delle esperienze segnate da risvolti emozionali. Egli ha preso in esame non tanto e non solo le sensazioni di benessere e di felicità, ma soprattutto di coinvolgimento personale intenso e produttivo. E ha racchiuso il livello massimo di questi stati personali nel concetto di «flow», cioè di piena partecipazione e di esplicitazione completa delle proprie capacità e potenzialità. L'attività che viene realizzata in queste condizioni è percepita come degna di essere svolta per se stessa e fonte, essa stessa, di soddisfazione e gratificazione: in una parola autotelica. È un'esperienza di sé come persona che riesce ad agire al massimo delle proprie capacità e questo stato di cose è già di per se stesso motivo di rinforzo. È un sentimento di efficacia, che viene definito da Csikszentmihalyi e Nakamura¹⁹ come l'esperienza di un fluire dell'azione, fluire che presenta un quadro fenomenologico di questo tipo: il soggetto è coinvolto nell'attività che sta svolgendo; ha una chiara idea di come l'attività sta procedendo; eseque l'attività anche se non deve farlo per forza; non si annoia; non deve fare uno sforzo per stare attento a ciò che accade; non si distrae; prova piacere a fare ciò che sta facendo e ad usare le proprie capacità; non si sente in ansia; sa chiaramente che cosa si propone di fare; si sente in grado di controllare la situazione; non disperde attenzione nel quardarsi «dal di fuori», ovvero eqli è totalmente immerso nell'attività; si sente bene; percepisce un «bilanciamento», un'adequatezza tra le proprie capacità e le opportunità di azione o «sfide» poste dall'ambiente.



03/07/22 16:44

¹⁸ Nuttin J., Teoria della motivazione umana, Roma, Armando, 1883.

¹⁹ M.R. CSIKSZENTMIHALYI - J. NAKAMURA, The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents, in AMES C. - R. AMES (Eds.), *Research on motivation in education, Vol. 3: Goals and cognitions*, San Diego, Academic Press, 1989, pp. 45-71.



L'esperienza del fluire della nostra attività lavorativa può essere accostata alla condizione di lavoro dell'esperto, perché una delle distinzioni più chiare, che emerge tra le prestazioni di un esperto e quelle di chi non si può definire tale, riquarda la diversa organizzazione delle conoscenze possedute. I principianti spesso possiedono una buona parte degli elementi di conoscenza necessari per affrontare il problema e, pur riuscendo a ricordarli successivamente, manifestano, tuttavia, una loro scarsa organizzazione funzionale e di consequenza rigidità nell'impostare una strategia operativa. Gli esperti evidenziano, invece, una valida e completa organizzazione gerarchica di tali elementi, basata spesso su criteri di generalizzabilità, di implicazione e di sotto e sovra-ordinamento derivati dalla propria esperienza professionale. Di fronte a un problema gli esperti tendono a impiegare una buona parte del tempo nel cercare di inquadrarlo in uno schema risolutivo più generale, per poi passare, spesso per analogia, alla considerazione del caso particolare.

Una caratteristica peculiare degli esperti sta poi nel fatto che le conoscenze sia di natura concettuale, che operativa sono organizzate più sulla base dell'esperienza precedente nella soluzione di problemi, che a partire da una organizzazione logica. Queste conoscenze svolgono in primo luogo una funzione interpretativa della situazione problematica: esse servono a comprendere e inquadrare concettualmente il caso, per poi ricercare nella memoria situazioni analoghe e le strategie che in tali casi sono state adottate. Sulla base dell'esperienza sono stati infatti costruiti schemi interpretativi e operativi che possono applicarsi a una molteplicità di situazioni specifiche.

La prospettiva derivante dagli studi sull'autodeterminazione

Per molte persone il tempo e l'energia dedicate al lavoro superano notevolmente quelle dedicate ad altre attività, come quelle spese per la famiglia, il tempo libero, il riposo. Inoltre, per molti il lavoro non rappresenta solo un modo per ottenere quanto necessario in termini economici per vivere, ma è anche una forma di autorealizzazione e di soddisfazione esistenziale. Si cerca in questi casi la possibilità di affrontare carriere lavorative che siano significative sul piano personale e non solo quanto a reddito monetario. Anche se, occorre ben riconoscerlo, per la gran parte delle persone l'attività lavorativa è origine soprattutto di fatica, di stanchezza, di delusione. Secondo Ryan e Deci ciò è dovuto soprattutto per gli effetti negativi della percezione di una mancanza più o meno accentuata di autonomia, di una carenza di riconoscimento di competenza e di

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 66

66 RASSEGNA CNOS 2/2022

03/07/22 16:44





relazioni interpersonali disturbanti.²⁰ Nelle loro ricerche si è evidenziato come per dare supporto alla percezione di autonomia sia necessario: prendere in considerazione le prospettive altrui; assicurare la presenza di forme di feedback informativo adeguatamente gestite; la valorizzazione dell'iniziativa personale e/o della partecipazione alle questioni emergenti nel lavoro e alla loro risoluzione. Certo, gli incentivi economici sono spesso uno stimolo fondamentale, si tratta però altrettanto spesso di motivazioni estrinseche all'attività svolta, che non portano a una soddisfazione personale adeguata, soprattutto se la percezione di sé nell'impegno quotidiano è fonte di disagio e disillusione, con conseguenze anche su piano della redditività.

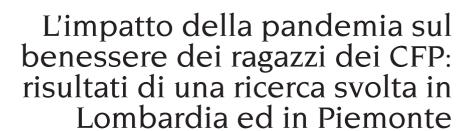
I suggerimenti migliorativi ai fini della costituzione di un clima di impegno, di collaborazione, di senso di autonomia puntano di conseguenza sulla formazione dei manager e dei supervisori dell'organizzazione imprenditoriale. Le finalità fondamentali della loro formazione sono così riassunte: renderli più capaci di prendere in considerazione le prospettive dei dipendenti e di comprendere i loro sentimenti e convinzioni e non apparire solo come un controllore; favorire una maggiore partecipazione alle scelte e alle decisioni; comprendere che molte volte ricorrere a premi e punizione è poco vantaggioso; apprendere come gestire un feedback informativo positivo a supporto dello sviluppo di competenza; considerare il feedback negativo come sollecitazione alla ricerca di soluzioni a comportamenti inefficaci; incoraggiare l'iniziativa personale e l'esplorazione di nuovi apporti migliorativi; comprendere come una buona comunicazione può favorire nei dipendenti motivazione, prestazioni effettive e benessere.

D'altra parte, tra i compiti manageriali più importanti sta la definizione operativa degli obiettivi da raggiungere in termini di processo produttivo e prodotto e di valutazione delle prestazioni dei dipendenti, elementi fondamentali nell'impostare il lavoro altrui e nel controllarne l'efficienza. Il messaggio che deriva dalla teoria dell'autodeterminazione è quello di svolgere tali funzioni il più possibile in maniera da favorire l'autonomia personale, il senso di competenza e la qualità delle relazioni interpersonali.

²⁰ RYAN R.M. - E. DECI, Work and Organizations. Promoting Wellness and Productivity, in RYAN R.M. - E. DECI, Self Determination Theory, New York, Guilford, 2017, Chapter 21.







EZIO RISATTI¹, DANIELA PAVONCELLO², ANDREA PINTONELLO³

1. Introduzione

Nei primi mesi del 2020, il Coronavirus è entrato prepotentemente sulla scena mondiale, mettendo a rischio tutte le regole dell'economia politica e l'esistenza di ognuno di noi. L'emergenza sembra provenire dal nulla e ricorda come gli esseri umani non siano gli unici attori sul pianeta e che a volte possono accadere cose che sono del tutto inattese e non gestite dalle politiche e dai sistemi economici e sociali.

In questo momento è chiaro quanto siamo vulnerabili e quanto rapidamente ciò che diamo per scontato possa andare in pezzi, in modo completo e apparentemente senza motivo. La crisi insegna quanto rischioso sia quindi non investire in azioni che possano alzare la qualità della vita.

In questa situazione di incertezza e di preoccupazione sono stati proprio i giovani a risentire di questo stato di precarietà e di isolamento.

A fine marzo del 2021 la situazione delle scuole era problematica. Dopo un lungo periodo di chiusura con una prima sperimentazione online nella primavera del 2020, si viveva alternando tempi in presenza e tempi online senza la possibilità di programmarli in alcun modo.

La singolarità del momento richiedeva una speciale attenzione in chiave interdisciplinare che potesse cogliere la dinamicità del mondo giovanile. Il senso di incertezza per il futuro, l'isolamento sociale, le politiche giovanili poco attente agli effetti a lungo termine della pandemia sia sul vissuto psicologico sia sulle opportunità di inclusione socio-lavorativa sono degli elementi comuni a molte realtà nazionali ed internazionali, come emerge dalla letteratura sul tema (Engzell, Frey, Verhagen, 2020; Cherednichenko, 2010). Ciò, se da un lato

- ¹ Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo.
- ² INAPP, Istituto Nazionale Analisi Politiche Pubbliche.
- ³ Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo.







produce preoccupazione, dall'altro fa emergere l'urgenza costruttiva di definire nuove strategie educative.

Per rispondere in maniera pertinente a queste urgenze educative, il **COSPES Nazionale**⁴ ha avviato una ricerca per analizzare le *opinioni, gli stati d'animo e le aspettative di studenti tra i 14 e i 19 anni ai tempi del coronavirus degli allievi e delle allieve* delle diverse Scuole Secondarie di Secondo Grado e i CFP, con le conseguenze sul futuro che potevano interessare l'azione educativa degli Istituti Superiori delle Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) e dei Salesiani di Don Bosco (SDB).

La finalità era proprio di individuare degli Interventi educativi mirati e incisivi che potessero consentire di individuare i bisogni, le preoccupazioni, le difficoltà avvertite dai giovani in cui è più urgente un supporto di psicopedagogico.

Da un punto di vista metodologico è stata realizzata un'indagine on line rivolta agli allievi delle 15 Istituzioni scolastiche Salesiane prevalentemente in Lombardia, Piemonte e Lazio. Al questionario hanno risposto circa 1752 ragazzi (52% maschi e 48% femmine), di età compresa tra i 14 ed i 19 anni, di cittadinanza prevalentemente italiana per il 91%, extracomunitaria per il 6% e di cittadinanza europea per il 3%.

In questa sede, tuttavia, ci limitiamo a riportare i dati relativi ai CFP presenti in Lombardia⁵ e Piemonte⁶.

2. Descrizione del Campione

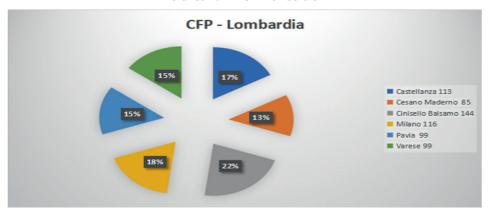
I Centri di Formazione Professionale (CFP) sono stati i più interessati alla ricerca, difatti rappresentano il 49,8% (857 allievi) del totale del campione intervistato. Generalmente vi confluiscono giovani in situazione di disagio sociale oppure che non hanno interesse a frequentare le Scuole Secondarie Superiori per diversi motivi: necessità di inserirsi nel mondo del lavoro, spiccate attitudini pratiche, interesse verso materie professionalizzanti.

Il campione, dunque, è rappresentato da 857 allievi dei CFP appartenenti a due Regioni: i CFP del CIOFS della Lombardia, suddivisi come da Graf. 1, e il CFP del CNOS-FAP Rebaudengo di Torino con 205 questionari (Graf. 2) per il Piemonte.

- ⁴ Il gruppo di ricerca è costituito da Giulia Calvino, Elena Ongarato, Daniela Pavoncello, Ezio Risatti.
- ⁵ Castellanza, Cesano Maderno, Milano, Pavia, Varese. Si ringraziano i rispettivi direttori che hanno consentito la realizzazione della ricerca.
- ⁶ CFP del CNOS Rebaudengo di Torino. Si ringrazia il Direttore che ha consentito la realizzazione della ricerca.

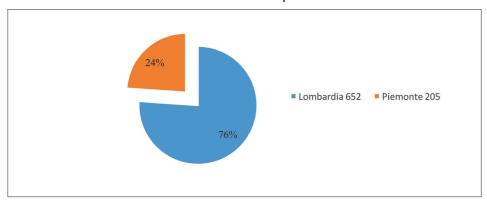


Grafico n. 1 - CFP Lombardia



Fonte: COSPES, 2021

Grafico n. 2 - Il campione



Fonte: COSPES, 2021

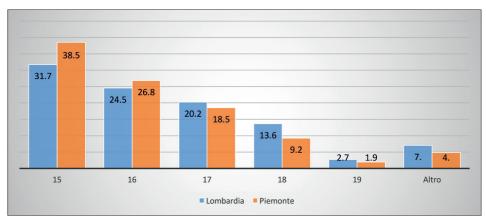
La diminuzione della percentuale delle risposte al crescere degli anni non è da collegarsi ad un minor interesse a partecipare alla ricerca, quando ad una diminuzione di Classi corrispondenti. L'analisi comparata dell'età con l'anno di frequenza deve tener conto del fatto che l'indagine si è svolta durante il mese di maggio, quando il 41,7% degli allievi aveva già compiuto gli anni e i restanti 58,3% non ancora. Un altro elemento fortemente significativo è la presenza di diciannovenni pari al 2,8% in Lombardia e al 2,0% in Piemonte (Graf. 3).







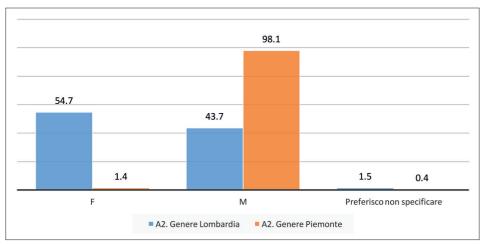
Grafico n. 3 - Età del campione suddiviso per Regione



Fonte: COSPES, 2021

I Corsi dei CFP sono normalmente sbilanciati come genere in quanto le professioni scelte sono diverse tra i maschi e le femmine. Così l'equilibrio di genere che si può notare in Lombardia (Femmine 54,75; Maschi 43,71) è generato dalla compensazione del numero dei Centri e dal ventaglio dei Corsi per ogni Centro. In Piemonte, i percorsi formativi sono prevalentemente centrati sulla meccanica, per quanto il Centro sia rivolto indifferentemente ad entrambi i sessi, su 205 Allievi che hanno risposto al questionario sono solo 3 le ragazze frequentanti questa tipologia di corsi (Graf. 4).

Grafico n. 4 - Genere suddiviso per Regione



Fonte: COSPES, 2021

Riguardo alla cittadinanza emerge che la differenza tra le Regioni è minima circa l'1%, ma si può notare l'inversione della prevalenza: in Lombardia preval-



gono gli studenti provenienti da Stati Extracomunitari 9% contro il 2,6%, mentre in Piemonte la prevalenza degli studenti riguarda gli Stati dell'Unione Europea 6,8% contro il 3,9%. È interessante notare come gli Istituti Professionali abbiano percentuali simili agli stessi CFP sia in Lombardia che in Piemonte, mentre la percentuale di stranieri cala negli Istituti Tecnici. Nei Licei poi scende a 1,4% (e solo da Stati Extracomunitari) in Lombardia e a 0% in Piemonte. È facile dedurre che qli Immigrati privilegiano istituti e CFP completamente gratuiti finalizzati all'inserimento lavorativo (Graf. 5).

89,3 88,3 2.6 6,8 9,0 3,9 ITALIANA UNO STATO DELL'UNIONE EUROPEA UNO STATO EXTRACOMUNITARIO Lombardia Piemonte

Grafico n. 5 - Cittadinanza suddivisa per Regioni

Fonte: COSPES, 2021

Le domande sulla famiglia rilevavano in modo dettagliato le diverse situazioni. Un'alta percentuale di allievi vivono con entrambi i genitori (Lombardia 79,7%; Piemonte 74,6%). In questa percentuale rientrano anche coloro che vivono in famiglie ricostruite, con un genitore naturale e con il compagno o la compagna del proprio genitore. Se il genitore è uno solo prevale decisamente la madre (20,4% in Lombardia e 18% in Piemonte; 4,9% e 4,4% con il padre) e questo corrisponde alla normalità degli affidi dei figli al momento della separazione dei genitori. Nelle 'Altre situazioni' rientrano i nonni, gli zii, un fratello/sorella maggiorenne e qualche caso di comunità per minorenni. Queste situazioni in Lombardia sono quattro volte più numerose che in Piemonte. Una caratteristica positiva della ricerca è la conferma che i tabulati non rilevavano dei 'non risposto' a nessuna domanda, tranne proprio a quelle sui rapporti con i fratelli/sorelle e con una percentuale significativa. Circa il 10% degli allievi (9,8% in Lombardia e 8,8% in Piemonte) sono figli unici (Graf. 6).







70,7 74,6 20,4 18,0 4,0 1,0 9,8 8,8 PADRE E MADRE SOLO PADRE SOLO MADRE ALTRE SITUAZIONI NB: FIGLI UNICI

Grafico n. 6 - Con quali persone vivi attualmente?

Fonte: COSPES, 2021

3. La scuola

Partendo dall'analisi riguardanti il vissuto della scuola durante la pandemia riscontriamo che un cambiamento così improvviso ha colto la comunità scolastica per molti versi impreparata. Sin da subito si è lanciato un allarme in merito alla crescita esponenziale della povertà materiale ed educativa che ha colpito gli adolescenti che vivono nei contesti più svantaggiati, dove l'organizzazione opera con programmi di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica (Save the children, 2021). Le diseguaglianze già consolidate rischiano infatti di allargarsi fino ad escludere molti bambini e ragazzi. L'ISTAT (2020) rileva che 1 bambino o ragazzo su 8 (il 12,3%) tra i 6 e i 17 anni, circa 850mila giovanissimi, non ha a disposizione né pc né tablet, strumenti fondamentali per restare al passo della didattica a distanza; nel Mezzogiorno questa quota sale fino a 1 minore su 5 (il 19%).

Circa il 50% di adolescenti (51,4% in Lombardia e 49,9% in Piemonte) ha vissuto con preoccupazione ("poca" e "abbastanza") il periodo della pandemia, mentre sono bassi i valori estremi: "nulla" e "molta".

Contestualmente sono aumentate le patologie psico-fisiche in seguito al Covid-19. I ragazzi si sono ritrovati ad affrontare, in una fase della vita già critica per il loro sviluppo cerebrale, fisico ed emotivo, un cambiamento radicale delle loro abitudini di vita e, molto spesso, l'interruzione forzata e improvvisa dei loro progetti di crescita. La continua alternanza tra chiusura e riapertura delle scuole, il dover rinunciare in maniera protratta nel tempo a occasioni di socializzazione e l'alterazione nella regolazione dei ritmi del sonno, insieme al diffondersi della paura collettiva, hanno contribuito a esporre gli adolescenti ad alti livelli di stress, aumentando così il rischio di comparsa di disturbi psichiatrici. (Vicari, Pontillo, 2022)



Il meccanismo che si è potuto identificare riguarda i giovani che vivono diversi livelli di sicurezze in ambiti differenti. Il più vacillante di tutti è sicuramente la capacità di credere in sé stessi e di non avere prospettive per il futuro che determina una profonda insicurezza con gravi ripercussioni dal punto di vista di disagio mentale (Pavoncello, 2014).

Dall'indagine emerge che circa il 75% si collegavano durante le lezioni on line. Mentre il 2,7% dei CFP non si collegava sempre. Bisogna considerare che non tutte le famiglie erano attrezzate per la DaD, sia a livello di strumenti tecnologici che di possibilità di collegamento internet e che le famiglie mediamente più povere avevano maggiori difficoltà. Tuttavia nonostante le difficoltà riteniamo che la DaD, da un punto di vista della partecipazione, sia stata un successo.

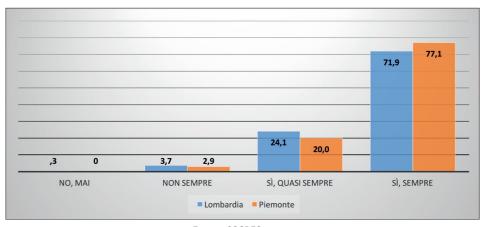


Grafico n. 7 - Livello di partecipazione delle lezioni line

Fonte: COSPES, 2021

Una domanda esplorava l'impatto della pandemia sulla scuola, con diversi approfondimenti (la preparazione scolastica, la capacità di studiare, la possibilità di studiare e il rendimento scolastico) e rivela un "abbastanza" come valore più selezionato (tra il 40 e il 50%). Segue il "nulla", mentre il "molto" è inferiore al 20%. Questi dati rivelano una buona coscienza tra i giovani che la volontà degli allievi è maggiormente influente della modalità della formazione. Partendo dall'esperienza della Didattica a Distanza, quasi 8 su 10 (76,8%), esprime un giudizio negativo e ritiene che la propria preparazione scolastica ed il proprio rendimento scolastico sia peggiorato.

Alle ripercussioni sul fronte educativo, si aggiungono gli effetti legati alla socialità e alla sfera emotiva: 7 ragazzi su 10 ritengono infatti che il periodo a casa da scuola abbia avuto e stia avendo ripercussioni negative sulla propria capacità di socializzare e sul proprio stato d'animo e umore, soprattutto con le ragazze.







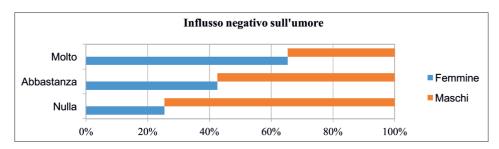
L'influsso negativo sullo stato d'animo/umore presenta un grafico molto diverso tra Lombardia e Piemonte (graf. 8).

32,7 35,0 38,0 29,3 29,3 NULLA ABBASTANZA MOLTO

Grafico n. 8 – Stato d'animo/umore dei giovani

Fonte: COSPES, 2021

Riteniamo che l'influenza di genere sia determinante. La disaggregazione a riguardo presenta questo grafico particolarmente significativo.



Il rapporto tra il genere e l'influsso sull'umore è ben visibile. Nella risposta 'Molto' 2 su 3 sono femmine e nella risposta 'Nulla' 3 su 4 sono maschi.

4. Le relazioni interpersonali

Il lockdown è durato quasi un mese (marzo e aprile 2020), ma la percezione psicologica è stata molto più ampia. In quei giorni sono avvenuti diversi fenomeni sociali che normalmente richiedono tempi più lunghi per manifestarsi. Sono nate abitudini, si sono strutturati dei riti, sono nate leggende metropolitane, si sono fatte conoscenze bruciando le tappe tradizionali. Questo viene dalla dilatazione psicologica del tempo e, contemporaneamente, ha contribuito



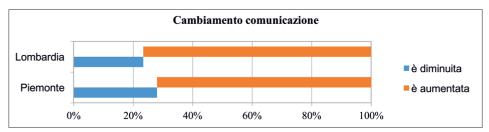
a dilatare ulteriormente lo spazio temporale, rendendo il lockdown, e più ancora tutta la pandemia, un "trauma sociale".

Una caratteristica psicologica tipica del trauma sociale è la generazione di un 'prima' e un 'dopo' con caratteristiche loro proprie. La rilevazione si è svolta un anno dopo il lockdown, ma in un tempo in cui c'erano ancora restrizioni significative dovute al Covid-19 ancora presente.

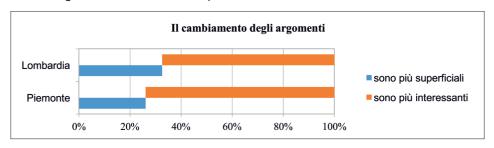
Le relazioni interpersonali sono il fattore che porta le gioie più grandi nella vita di ogni persona e, purtroppo, anche le sofferenze più dolorose. La profondità e la continuità sono l'indicatore più valido della riuscita di una vita. Queste indicazioni sono coerenti con le tre linee di sviluppo del sistema preventivo salesiano: ragione = relazione con se stessi; religione = relazione con il trascendente e amorevolezza = relazione con gli altri.

Il Covid-19 ha innescato esperienze diverse di lontananza e di vicinanza.

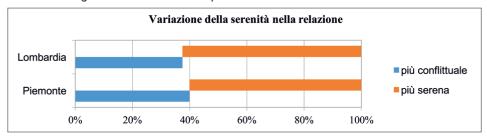
Sono state esplorate due aree: la famiglia e gli amici. I risultati ottenuti sono particolarmente significativi perché presentano un andamento medio, sia con i genitori che con i fratelli, come riportato nei grafici sottostanti.

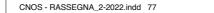


Gli argomenti sono diventati più interessanti.



Di conseguenza la relazione è più serena.







77





Le previsioni in fase di stesura del questionario non erano così positive come traspaiono dai risultati: i parametri si sono spostati sul positivo con variazioni significative, specialmente tra fratelli e sorelle. Quindi si può dedurre che, costringendo una famiglia a restare chiusa in casa, questa poi migliora nella comunicazione. Quindi se educhiamo le famiglie a stare di più assieme, la loro comunicazione aumenta in quantità e interesse.

Dato che la relazione è il risultato della comunicazione, da una crescita della prima si deduce il miglioramento della seconda. Notiamo che questi dati derivano da un cambiamento imposto e senza nessuna preparazione. Un cambiamento frutto, invece, di una educazione, gestito e preparato potrà dare certamente frutti ben più grandi. Insegnare alle famiglie a stare insieme significa migliorare il loro benessere relazionale.

Come in famiglia, anche gli argomenti della comunicazione con gli amici sono diventati più interessanti. In famiglia si ipotizzano facilmente conversazioni sulla gravità del momento, la salute dei parenti e su come superare varie impreviste difficoltà di salute, organizzative ed economiche. Con gli amici le difficoltà da superare assieme sono minori, eppure i discorsi vanno su temi che destano maggiore interesse. Quali potrebbero essere? Ipotizziamo qualche difficoltà e problema familiare, esperienze dolorose capitate ad amici, ipotesi sul futuro con un carico di ansia notevole.

Ritorna il fenomeno della dipendenza della relazione dalla comunicazione e più dalla sua profondità che dalla sua frequenza. Si evidenza come, con gli amici, la frequenza degli incontri è diminuita, ma la profondità dei contenuti è aumentata.

5. Il tempo libero e la visione del futuro

I dati sul tempo libero e sul futuro evidenziano una esperienza complessa che dimostrano difficoltà (mancanza di esperienze sentimentali, un anno sprecato, paura nel futuro, accuse da parte degli adulti...), conferme (importanza dell'incontro in presenza in luoghi aggregativi, i progetti personali lavorativi e di studio, l'attività fisica e sportiva come primo riferimento extrascolastico...) e occasioni (costruire un nuovo modello sociale, vivere esperienze nuove, sperimentare nuovi hobby...) che riflettono anche il periodo dello sviluppo dei soggetti del campione. La preadolescenza e l'adolescenza sono il periodo della vita in cui possono convivere esperienze e vissuti contrapposti tra loro, durante le quali trova fondamento la propria identità personale e sociale.

Chiusi in casa i giovani hanno trovato nello strumento dell'on line la possibilità di frequentare la scuola e incontrare il mondo esterno. Il 60,8% passa



on line almeno 4 ore al giorno oltre al tempo in DAD e di questi in Lombardia il 20,1% e in Piemonte il 9,3% resta più di 8 ore collegato on line. Questa frequentazione massiva dell'on line è trasversale alle varie fasce d'età, indice che è consuetudine culturale l'utilizzo dell'on line come interlocutore relazionale e come ambiente dove utilizzare il proprio tempo libero.

PIÙ DI 8 ORE 20,1 15.6 DA 6 AD 8 ORE 33,2 DA 4 A 6 ORE 25.6 31,2 DALLE 2 ALLE 4 ORE 25,8 10.7 MENO DI 2 ORE 10,6 0,0 5,0 10.0 15.0 20.0 25,0 30.0 35,0 ■ Piemonte ■ Lombardia

Grafico n. 9 - Tempo trascorso on line escluso il tempo per la DAD

Fonte: COSPES, 2021

Se questo strumento ha permesso il contatto virtuale, usato per quasi tutta la giornata toglie tempo e possibilità per i contatti dal vivo in famiglia. Questi dati sono preoccupanti dal punto di vista educativo, come ricorda Tonolo (1994) "Il senso del tempo è una dimensione basilare nello sviluppo del soggetto e nella sua percezione della vita". Il fenomeno della presenza massiva on line è trasversale al livello mondiale nei Paesi industrializzati (Ellis et al., 2020). Zhu et al. (2021) sottolineano che il controllo parentale è fondamentale: bisogna stabilire delle regole di base di tempo e accesso ai gadget digitali, stabilendo le priorità per le routine quotidiane e supervisionando le attività dei giovani in modo che non giochino durante le lezioni on line. Inoltre possono giocare insieme ai propri figli con l'obiettivo di rafforzare le interazioni genitore-figlio, le relazioni familiari e la comprensione degli interessi e delle abitudini dei propri figli.

Quindi per coloro che hanno investito nella relazione dal vivo, avendo sfruttato il tempo della pandemia (43,8%) con la famiglia e i parenti con esito positivo, anche per i genitori secondo Becciu e Colasanti (2021) è stata un'esperienza di maggiore condivisione e intimità, che ha fatto riscoprire il senso dell'unità e del

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 79 03/07/22 16:44



sostegno familiari. Wray-Lake et al. (2020) hanno approfondito quanto il supporto familiare durante i disastri è, in generale, importante per la salute mentale e il benessere dei giovani e come il sostegno può incoraggiare gli adolescenti a scegliere strategie di coping sane o rimanere impegnati in varie attività nei periodi difficili come durante il Covid-19. Confermando, come scritto precedentemente, quanto sia importante una prassi educativa in famiglia verso la comunicazione.

Il periodo di pandemia ha incentivato nuove esperienze per il 54% dei soggetti, ma è stato un anno sprecato per il 64,25% di loro. "La vita è adesso per l'adolescente, nel qui ed ora" (Mancaniello, 2020), quindi non aver potuto esperire per un lungo tempo il "qui ed ora" nei contatti, nella libertà di movimento, nello sperimentare porta a vivere una mancanza nei giovani. Di questo anno sprecato il 79,7% dei giovani dà la responsabilità agli adulti (Graf. 10) e il 75,6% si sente addossare la responsabilità della situazione pandemica dagli adulti (Graf. 11). È quindi necessario riprendere le relazioni sociali extra familiari tra i giovani e gli adulti.

39,9 38,0 31.7 22,1 18.5 POCO **ABBASTANZA MOLTO** ■ Lombardia ■ Piemonte

Grafico n. 10 – Percezione dei giovani della responsabilità degli adulti a gestire la pandemia

Fonte: COSPES, 2021

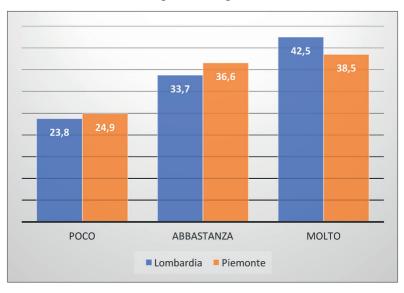








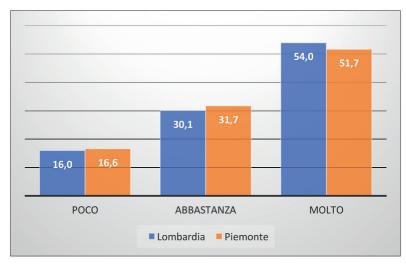
Grafico n. 11 – Percezione dei giovani riguardo alla responsabilità di essere diffusori di contagio secondo gli adulti



Fonte: COSPES, 2021

Ben l'83,7% dei soggetti intervistati ha compreso l'importanza di stare insieme fisicamente con gli amici, uscire, andare al parco, al bar..., preferendolo al contatto on line per il 61,7% (Graf. 12).

Grafico n. 12 – Percezione dei giovani riguardo al contatto diretto con gli amici



Fonte: COSPES, 2021







A livello personale il 62,9% riferisce una privazione di esperienze sentimentali durante la pandemia (Graf. 13).

39,4
34,6
31,3
29,3
26,8

POCO ABBASTANZA MOLTO

Lombardia Piemonte

Grafico n. 13 - Percezione riquardo alla difficoltà di vivere esperienze sentimentali

Fonte: COSPES, 2021

Rispetto agli hobby personali il 57% del campione non ha ricevuto un impatto negativo o ha trovato nella pandemia uno stimolo. Secondo Silk et al., (2021) la situazione ha offerto anche una tregua dallo stress cronico associato con la moderna vita adolescenziale, con il tempo per rilassarsi e impegnarsi in attività creative e salutari che mostrano benefici per la salute emotiva quotidiana.

Le attività sportive sono largamente la scelta che occupa il tempo extra scolastico del campione che con il 30,1% in Lombardia e il 45,9% in Piemonte e il 100% dei soggetti che in futuro desidera campi sportivi e palestre gratuite. Questo risultato evidenzia come l'attività sportiva e il wellness sia il riferimento principale degli adolescenti e riporta in primo piano la necessità che queste attività siano educative e non solo finalizzate alla pratica sportiva. Può essere una occasione portare avanti alcune esperienze create durante la pandemia delle attività online non strutturate, come i video su piattaforme digitali (es: Youtube), e strutturate, (es: video e canali specifici editati da allenatori e società sportive), non in sostituzione delle attività in presenza, ma come un metodo che veicoli ed incoraggi questa modalità educativa nello sport. Questa crisi può creare un nuovo metodo: concentrandosi sugli elementi dinamici e creando «[...] (a) attività coinvolgenti, (b) dinamiche sociali di qualità e (c) impostazioni appropriate, possiamo creare esperienze sportive in tempo reale che manterranno i giovani interessati e coinvolti nello sport. È questo impegno in tempo reale che alla fine può portare a risultati sia a breve che a lungo termine» (Kelly et al., 2020).



Se dalla letteratura emerge che «[...] seppure con una certa variabilità, la maggior parte dei gli studi evidenzia un peggioramento delle condizioni psicologiche dei ragazzi, soprattutto fra gli adolescenti» (Minozzi & al, 2021), in questa ricerca emerge che lo sguardo verso il futuro dei giovani vede una prevalenza della fiducia 57,9% (Penso che ci saranno degli insuccessi, ma non lascio che diminuiscano la mia fiducia nel futuro, Penso di andare verso un futuro sereno) contro un 42,1% con una visione pessimistica (Non ho grandi ambizioni per il futuro, Sono convinto che il futuro mi riservi delle difficoltà) (Graf. 14).

SONO CONVINTO CHE IL FUTURO MI RISERVI
DELLE DIFFICOLTÀ

PENSO DI ANDARE VERSO UN FUTURO SERENO

PENSO CHE CI SARANNO DEGLI INSUCCESSI, MA
NON LASCIO CHE DIMINUISCANO LA MIA
FIDUCIA NEL FUTURO

NON HO GRANDI AMBIZIONI PER IL FUTURO

0,0 5,0 10,0 15,0 20,0 25,0 30,0 35,0 40,0

Piemonte

Lombardia

Grafico n. 14 - Atteggiamento verso il futuro dei giovani

Fonte: COSPES, 2021

Appoggiandosi su questa fiducia i giovani mantengano una continuità della propria progettazione pre lockdown, immaginando che "tutto tornerà come prima" per circa la metà del campione e di conseguenza il 70% risponde che la pandemia non ha influenzato il proprio piano di studi e il 71,3% non ho cambiato i propri piani nel futuro rispetto all'inserimento lavorativo.

Circa il 22% pensa che continuerà ad avere paura e il 28% si vede coinvolto nella costruzione di un nuovo modello sociale. Emerge bene la complessità del fenomeno adolescenziale dove paura e speranza possono camminare pari passo (Graf. 15).







TUTTO RITORNERÀ COME PRIMA 44.3 STAREMO COMUNQUE INSIEME IN MODO DIVERSO, PIÙ ONLINE SAREMO IMPEGNATI NELLA COSTRUZIONE DI UN NUOVO MODELLO SOCIALE... STAREMO PIÙ VICINI DI PRIMA 37,3 CONTINUEREMO AD AVERE PAURA 0 10 20 30 40 50 60 ■ Piemonte ■ Lombardia

Grafico n. 15 - Percezione del futuro post pandemia

Fonte: COSPES, 2021

Riteniamo che questa progettualità di studi e lavorativa fiduciosa, sia sostenuta dal modello educativo dei CFP del CIOFS e del CNOS, dove il contatto vero e costante tra educatori, famiglie e allievi, crei una comunità educativa che si allarga al territorio e sviluppa competenze umane e professionali in tutte le persone coinvolte. «L'originalità di Don Bosco, come ha detto un suo estimatore, va cercata nella centralità che lui ha attribuito nella sua azione educativa alla formazione a una vita cristiana, operosa e lieta. In altre parole ci troviamo di fronte a un umanesimo tendenzialmente plenario» (Malizia, 2010): il fornire una preparazione professionale appoggiata sul modello antropologico salesiano forma persone capaci di sostenere con resilienza e progettualità anche situazioni così drammatiche e destabilizzanti.

6. Conclusioni

84 RASSEGNA CNOS 2/2022

In sintesi, dai dati emersi possiamo affermare che gli adolescenti intervistati hanno riportato in generale: un peggioramento del proprio rendimento scolastico, una demotivazione crescente nello svolgimento della didattica a distanza, l'impressione che tanti, troppi, propri compagni di scuola non stiano più frequentando le lezioni, un prevalente sentimento di stanchezza, incertezza, preoccupazione che già ha iniziato a determinare dei cambiamenti nelle scelte in merito al proprio futuro. Inoltre, indicano con chiarezza la strada che la scuola





85

03/07/22 16:44



dovrebbe seguire: ritorno il prima possibile alla scuola in presenza, più laboratori e uscite didattiche, ma anche la possibilità di studiare all'università e di poter fare esperienze di studio all'estero gratuitamente.

Riguardo ai miglioramenti emersi nei rapporti relazionali mettono in evidenza quanto sia importante educare alla comunicazione. Ad ogni miglioramento di prassi comunicative corrisponde puntualmente un miglioramento delle relazioni, pure se la comunicazione è stata forzata. Certamente impostando una prassi educativa più attenta alla comunicazione, favorendo lo studio teorico e le esperienze pratiche, si genera un miglioramento delle relazioni. Di più. Si instaura un circolo virtuoso, perché le relazioni sono la base dell'educazione e quindi, man mano che si educa ad una comunicazione più profonda e positiva diventa sempre più facile educare.

Gli spazi aggregativi in presenza dedicati all'incontro tra i giovani e con i giovani sono un elemento riconosciuto come fondamentale anche dal campione della ricerca. In questi luoghi è importante fornire l'opportunità di esperienze relazionali durature, formali o informali, con adulti disponibili e premurosi diversi dai propri genitori (es: educatori, coach, leader...), in questa esperienza è fondamentale la costanza (Dicastero di Pastorale Giovanile dei Salesiani, 2020). Questa vicinanza serve per ricucire il rapporto tra i giovani e gli adulti che si sono trovati distanti sulla gestione e sulla responsabilità degli eventi accaduti durante la pandemia, in modo da curare le sofferenze esperite e prevenire una ulteriore forbice sociale.

Continuare a fornire e migliorare una filiera tra educazione, formazione professionale e inserimento lavorativo permette ai giovani di appoggiarsi a istituzioni sociali ed esperienze umane che lo accompagnano con maggior fiducia verso il futuro.

Bibliografia

Becciu M. - A.R. Colasanti. Il rapporto genitori figli al tempo del Covid-19: fattori di rischio e risorse di resilienza - Primo report di una ricerca sul campo, Rassegna CNOS, (2021) 1, pp. 89-100

Cherednichenko B.F. - Howard P. - Hampshire A. - Butcher J. - Saggers S. - Flatau P. - Marchant T. - Compton J. - & Taouk Y. Catalysts for social inclusion: The practices and effectiveness of the Catalyst-Clemente program for social inclusion pathways to higher education. *Proceedings of AUCEA National Conference*. Launceston Tasmania. Australian Community Engagement Alliance, (2010), pp. 165-177.

Dicastero di Pastorale Giovanile dei Salesiani. *Animazione pastorale al tempo del covid-19*. (2020). Url: https://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&i-d=16245:animazione-pastorale-al-tempo-della-covid-19&catid=178&Itemid=1127

Engzell P. - Frey A. - Verhagen M., Learning inequality during the COVID-19 pandemic, ottobre 2020 https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/. Vedi anche, su questo tema, World Bank, Simulating the potential impacts of Covid-19 school closures on shooling and learning outcomes: a set

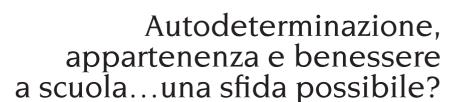
CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 85



- of global estimates. http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf
- Ellis W.E. Dumas T.M. Forbes L.M., Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), (2020) p. 177
- Kelly A.L. Erickson K. Turnnidge J., Youth sport in the time of COVID-19: considerations for researchers and practitioners. *Managing Sport and Leisure*, (2020) 1-11. DOI: 10.1080/23750472. 2020.1788975
- ISTAT, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi* (2020), https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf
- Lee J., Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), (2020) p. 421
- Malizia G., Educare ad essere "Onesti cittadini" la proposta salesiana da don Bosco a don Chávez, Ricerche storiche salesiane, 29(2), (2010) pp. 201-226.
- Mancaniello M.R., Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale, Studi sulla Formazione/Open Journal of Education, 23(1), (2020) pp. 13-43
- Minozzi S. Saulle R. Amato L. Davoli M., *Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sul benessere psicologico dei giovani: una revisione sistematica della letteratura*, Recenti Progressi in Medicina, 112(5), (2021) pp. 360-370.
- Pavoncello D.et all., Prevenire si può. Misure di accompagnamento per la transizione scuola lavoro dei giovani con disabilità psichica, Roma, I libri del FSE, Revelox, 2014
- Save the children, 2021 https://www.savethechildren.it/blog-notizie/un-anno-pandemia-le-con-sequenze-sull-istruzione-italia-e-mondo
- Silk J. Scott L. Hutchinson E. Lu C. Sequeira S. McKone K.M. Ladouceur C. Storm Clouds and Silver Linings: Impacts of COVID-19 and Daily Emotional Health in Adolescent Girls (2021)
- Tonolo G., Prospettiva temporale nell'adolescenza, Rassegna CNOS, 1, (1994) pp. 49 56
- Vicari S. Pontillo M., Gli adolescenti e il Covid-19. L'impatto della pandemia sul bene mentale dei ragazzi, ed. LSWR, Milano (2022)
- Wray-Lake L. Wilf S. Kwan J.Y. Oosterhoff B. Adolescence during a pandemic: examining US adolescents' time use and family and peer relationships during COVID-19, (2020) DOI 10.31234/osf.io/7vab6
- Zhu S. Zhuang Y. Lee P. Li J.C.M. Wong P.W., Leisure and problem gaming behaviors among children and adolescents during school closures caused by COVID-19 in *Hong Kong: quantitative cross-sectional survey study*, JMIR serious games, 9(2), (2021) e26808







ROBERTO FRANCHINI¹

Su queste pagine abbiamo più e più volte proposto alcune ipotesi su come e in cosa sia cambiato il contesto nel quale i nostri giovani apprendono. Tra pandemia, irruzione delle tecnologie, avvento dell'infosfera² declino dell'era industriale, mutamento degli stili educativi familiari ed altro ancora. La sensazione è che ci si trovi di fronte ad un radicale cambiamento di paradigma (per dirla con Thomas Kuhn), e non semplicemente ad una normale evoluzione di circostanze storiche. Come afferma Papa Francesco, non si tratta di un'epoca di cambiamenti, ma di un cambiamento d'epoca. Se questo è vero, allora, come sosteneva Albert Einstein, la scuola rischia di cadere in quel tipo di atteggiamento folle, che consiste nel fare sempre la stessa cosa aspettandosi risultati diversi.

In questo contributo, nello scenario aperto da questo orizzonte sociologico e di utopia pedagogica, verranno affrontati alcuni interrogativi:

- chi è lo studente? quale antropologia deve ispirare i sistemi formativi, i loro obiettivi e la loro organizzazione? quali sono le traiettorie esistenziali lungo le quali oggi deve giocarsi il patto educativo?
- 2) alla luce dei tentativi (parziali, incompleti, discutibili) di risposta al precedente interrogativo qual è la funzione della scuola oggi? che rapporto c'è (o ci dovrà essere) tra l'istituzione scolastica e formativa, il patrimonio culturale (il passato) e le competenze che i giovani devono acquisire per affrontare con successo il futuro?
- 3) infine, qual è il contesto ampio di apprendimento nel tempo che viviamo? quale il perimetro entro il quale deve muoversi l'attività educativa e didattica? quali sono oggi le risorse più utili per favorire la crescita umana e professionale delle nuove generazioni?





¹ ENDOFAP (Ente Nazionale Don Orione Formazione e Aggiornamento Professionale).

² Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.



1. Chi è lo studente?

La prima domanda è senz'altro la più radicale, di carattere più filosofico che pedagogico: chi è lo studente? ovvero, chi è l'essere vivente che interagendo con il contesto ha la responsabilità di crescere, sviluppando quelle competenze che gli consentiranno, e gli consentono già oggi, di far fronte alle sfide della vita quotidiana, prima ancora che della vita professionale? Insomma, chi è l'uomo che il maestro o il professore devono educare?

L'assunto implicito che potrebbe condizionare le prassi educative è che lo "studente" non sia tale, ovvero che egli sia un essere passivo, che non reca dentro di sé l'istanza e il desiderio di apprendere. Poiché tuttavia studiare è necessario, il relativo ruolo dell'insegnante è quello di forzare lo studente, costringendolo in qualche modo a fare ciò per cui non è portato, nel nome di un senso del dovere totalmente estrinseco: non "devo perché voglio", o perché ne riconosco il valore, ma devo perché l'adulto mantiene il potere, conducendomi per una strada alla quale sempre l'adulto assegna valore.

Parafrasando Hobbes, discipulus magistri lupus! Il giovane non nasce per apprendere, ma per opporsi allo studio: egli è un essere indisciplinato che il maestro deve civilizzare, astringendolo ad una serie di vincoli, giustificati dal fatto che "è per il suo bene". È innegabile che i ragazzi diano effettivamente questa impressione, al punto che lo studente che manifesta spontaneamente il desiderio di imparare desta nell'adulto una sorta di compiaciuta meraviglia, insomma, più l'eccezione che la regola antropologica.

Così, l'educazione diventa un grande meccanismo di controllo, che ingabbia un certo numero di esseri umani in un contesto fortemente automatizzato e standar-dizzato, all'interno del quale è l'adulto che decide quando, cosa, con chi e come imparare. Chi non ha assistito al fenomeno dei regolamenti scolastici, costruiti con una sfilza di "non", espressione di una serie di divieti piuttosto che di opportunità? Persino le Indicazioni Nazionali riportano spesso espressioni negative, del tipo: "nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: l'inizio della società di massa in Occidente; l'età giolittiana; la prima guerra mondiale; la rivoluzione russa e l'URSS da Lenin a Stalin; etc."

Davvero la costrizione funziona? Se nessuno vuole imparare, chi potrà insegnare? Ancora più radicalmente, l'inerzia dei giovani, il loro "non essere studenti", non potrebbe essere l'effetto, e non la causa, del paradigma standard? In effetti, l'analisi transazionale ci ha insegnato che laddove la relazione tra due o più individui avviene lungo la traiettoria (il vettore) genitore-bambino, allora il destinatario della comunicazione rimane bambino, o sotto forma di passiva obbedienza, o sotto forma di più o meno esplicita ribellione. È quello che in gran parte accade a scuola!



Se è così, allora non si tratta semplicemente di adottare l'una o l'altra tecnica didattica, al fine di aggiungere incentivi all'obbligo di istruzione, ma occorre cambiare il presupposto, immaginando che l'uomo nasce per crescere, e che ogni giovane porta con sé, nascosta da qualche parte, l'istanza e il desiderio di apprendere, che vanno opportunamente risvegliati, animati, sostenuti e indirizzati. Scriveva Dewey nel 1938: «All'imposizione dall'alto si contrappone l'espressione e la coltivazione dell'individualità; alla disciplina esterna si oppone la libera attività; all'imparare dai testi e dagli insegnanti, l'imparare attraverso l'esperienza; all'acquisizione di abilità e tecniche isolate per mezzo dell'esercitazione, si oppone l'acquisizione di esse come mezzo per raggiungere fini, che attraggono col loro fascino vitale; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone sfruttare al meglio le opportunità della vita presente; a obiettivi e materiali statici si contrappone il far fronte ad un mondo che cambia».³

Vuoi che i tuoi studenti siano autonomi e responsabili? Inizia a pensare che lo sono già! Facendo nuovamente riferimento all'analisi transazionale, mentre il controllo genera passività o ribellione, la fiducia (antropologica, prima che psicologica) genera autodeterminazione e autoregolazione. Gli studenti non sono semplicemente dei vasi da riempire (oltretutto restii ad aprire l'imboccatura), ma agenti attivi che interagiscono col mondo, volendo acquisire gli strumenti non solo per comprendere ciò che accade intorno a loro, ma anche contribuire a ciò che accade, generando valore.

Le consequenze sul piano della didattica sono almeno due:

- la restituzione della proprietà dell'apprendimento: agli studenti va restituito il diritto ad autodeterminarsi. Non certo in assoluto! Nessun uomo è totalmente autodeterminato. Si tratta di assegnare loro progressivamente un certo controllo sulle attività di apprendimento, ovvero su almeno una delle già ricordate "w": where, lo spazio dove scelgo di apprendere, che posso persino modificare, adattandolo alle mie inclinazioni; whom, con chi posso apprendere, ad esempio studiando da solo, oppure collaborando, oppure ancora partecipando ad una lezione collettiva, in presenza; when, quando posso apprendere, potendo programmare almeno un poco la scansione del tempo, pur nel rispetto di scadenze di carattere generale; what, cosa apprendo, potendo muovermi secondo il principio dell'interesse, o dell'attualità, e non entro il letto di Procuste di serie di contenuti (i programmi);
- la progettazione a ritroso (backward design): normalmente gli insegnanti partono da ciò che vogliono insegnare (ad esempio l'indice del libro di testo), per poi chiedersi come farlo in un modo che possa risvegliare qualche





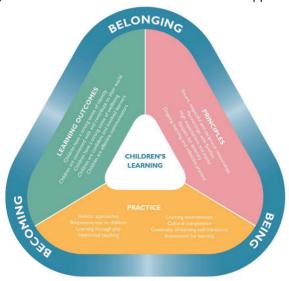
³ DEWEY J., Experience and Education, New York, Collier Books, 1938, pp. 5-6. (Traduzione dell'Autore).



interesse nel gruppo inerte dei propri studenti. Al contrario, è possibile partire dagli interessi dei ragazzi, dentro al tempo e alle urgenze che vivono, elaborando insieme a loro progetti e prodotti della loro creatività, per rintracciare solo poi, dentro a queste attività, la potenziale presenza di contenuti culturali, afferenti alle varie discipline.

In questo scenario diventa possibile rispondere alle istanze più profonde dei nostri giovani, coinvolgendoli in un'avventura esistenziale, e non semplicemente in un "curricolo", motivandoli interiormente, non obbligandoli con costrizioni esterne. Serve un modello antropologico di riferimento, che sostenga le prassi educative, orientandole a far leva sui bisogni degli studenti, piuttosto che astringerli in un'atmosfera di obbligo e di percorsi decisi da altri.

Può essere utile a questo proposito far riferimento al modello delle cosiddette 3B (*Being, Belonging, Becoming*).⁴ Non c'è infatti alcun motivo per il quale questo modello educativo, utilizzato in alcuni Paesi nel contesto dell'educazione precoce, non possa essere adottato per comprendere anche i bisogni degli adolescenti, in una visione longitudinale e trasversale della dinamica dell'apprendimento.



⁴ Il modello è stato elaborato nell'ambito degli studi sul costrutto di Qualità della Vita di adulti in condizione di vulnerabilità, come accade ad esempio nel *Quality of Life Instrumental Package* di Ivan Brown, cfr. Renwick, R. & Brown, I. (1996). *Being, belonging, becoming: the centre for health promotion model of quality of life.* In R. Renwick, I. Brown, & M. Nagler (eds), *Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues, and applications.* Thousand Oaks, CA: Sage. In seguito, il modello è stato usato anche nei sistemi educativi, particolarmente nell'educazione precoce, come ad esempio in Australia, Paese nel quale il framework curricolare di riferimento è appunto riconducibile alle 3B (cfr. Belonging, Being and Becoming. The Early Years Framework for Australia, 2009, scaricabile al seguente link: https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0009/258084/BelongingBeing-Becoming.pdf)



Il senso della mappa concettuale rappresentata in figura è che l'apprendimento avviene se avvolto, contestualizzato e finalizzato a tre traiettorie esistenziali, con le quali è profondamente interconnesso, ovvero *Stare Bene* (*Being*), *Appartenere* (*Belonging*) e *Diventare* (*Becoming*). L'approfondimento delle tre dimensioni è dunque potenzialmente foriera di riflessioni teoriche e soprattutto di ricadute organizzative, educative e didattiche.

1.1. L'appartenenza

Sapere dove e con chi appartieni è parte integrante della nostra esistenza umana. I giovani appartengono prima a una famiglia, a un gruppo culturale, a un quartiere e poi a una comunità più ampia. Nel micro-sistema essi appartengono ad una scuola e ad un gruppo specifico all'interno di essa, costruendo nuovi legami che dureranno per tutto il ciclo formativo, e, si spera, anche oltre. L'appartenenza riconosce l'interdipendenza dei giovani con gli altri, diventando un elemento determinante nella definizione dell'identità. L'appartenenza è dunque fondamentale in quanto modella chi sono i giovani e chi possono diventare.

Le relazioni all'interno del contesto di apprendimento non sono un elemento accessorio, qualcosa di ricreativo che avviene negli interstizi dell'esperienza scolastica (che sarebbe dunque prevalentemente individuale, o persino competitiva). Le relazioni, al contrario, sono ad un tempo strumento e scopo: strumento, in quanto l'apprendimento cooperativo moltiplica le risorse e dinamiche di apprendimento; scopo, in quanto nel contesto e nel tempo che viviamo la scuola deve essere responsabilizzata sulle cosiddette competenze socio-emotive, individuate da molti *stakeholder* come decisive per il futuro delle persone e delle compagini sociali.⁵ La scuola deve dunque mettere le relazioni al centro dello spazio e del tempo, organizzando zone specifiche per l'apprendimento cooperativo e dedicando una porzione rilevante dell'orario a esperienze cooperativo e all'insegnamento esplicito delle competenze sociali.⁶

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 91

⁵ Anche nei sistemi economici in senso stretto le competenze sociali sono ritenute l'elemento chiave del cosiddetto capitale umano. Nell'Istruzione e Formazione Professionale il quadro di riferimento è ENTRECOMP (Competenze per l'imprenditorialità), così come completato da Entre-learn, toolkit metodologico su come favorire l'apprendimento delle competenze di riferimento. Sia il toolkit che il quadro metodologico sono stati sviluppati dal Joint Research Centre, il cui lavoro è visibile al seguente link https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework

⁶ L'insegnamento diretto delle competenze sociali è una delle cinque dimensioni essenziali dell'apprendimento cooperativo, cfr. ad es. Johnson D. - Johnson R.E. - Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 1996.

1.2. Il benessere

L'idea di benessere riconosce l'importanza del qui e ora nella vita dei giovani. Si tratta per così dire della dimensione estetica dell'esperienza umana, quell'insieme cioè di valori, priorità e preferenze che mantiene accesa la sfera emotiva, evitando l'anestetizzazione tipica di un certo modo di impostare i processi di istruzione. Non si tratta dunque di uno stare bene superficiale e fine a se stesso (come quello che si può provare mentre ci si balocca e "si perde tempo") ma lo stare bene mentre si lavora e si gioca per realizzare qualcosa di utile e di generativo, sostenuti da motivazione e magari anche da ausili e ambienti progettati e costruiti per operare al meglio.

Senza lasciarsi abbindolare da un malinteso senso del dovere (non bisogna stare bene, occorre soffrire per crescere...) la scuola dovrà dunque operare ad almeno due livelli: progettare compiti reali e sfidanti, sottraendosi all'artificiosità di insegnamenti seriali ed enciclopedici; predisporre spazi confortevoli e diversificati⁷, dimorando nei quali sia possibile operare al meglio, in un'atmosfera libera e motivante.

1.3. Diventare

92 RASSEGNA CNOS 2/2022

L'apprendimento serve per la vita, e dalla vita trae scopo e alimento. L'intelligenza non è la memoria (anche se la memoria è funzionale all'intelligenza), ma è la capacità di affrontare i problemi (umani e professionali) e di creare prodotti culturali utili per sé e per gli altri. Mentre risolvono e generano, i giovani si immergono nel loro divenire, arricchendo in modo progressivo il proprio profilo di competenze per la vita.

Dunque, prima di immaginare un percorso formativo, la domanda che la scuola e i formatori devono fare a se stessi non è "che cosa devo insegnare" o ancora "quali contenuti devo spiegare", ma "chi il giovane deve diventare" e ancora "quali strumenti posso fornirgli perché egli diventi un uomo e un professionista".

Il verbo diventare pone le premesse per rompere la staticità dell'organizzazione scolastica, sganciandola dalla tentazione di conservare e trasmettere, e ancorandola al futuro e all'anticipazione. Educare, infatti, non è contemplare il passato, ma preparare il domani: il cosiddetto "successo formativo" non si misura dalla risposta ad un quiz o ad un'interrogazione, ma dall'esercizio attivo di competenze per la vita. Non si tratta certo di accantonare il patrimonio di co-





⁷ Cfr. European School Network (2017), Guidelines on Exploring and Adapting learning spaces in school, scaricabile dal sito http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf



noscenze e abilità che la storia dell'umanità ha pazientemente depositato nella tradizione culturale, ma di inserirlo in una traiettoria dinamica, valorizzandolo in prospettiva generativa e trasformativa.

2. Il curricolo: memoria del passato o palestra per il futuro?

La risposta alla domanda formulata dal titolo parrà a questo punto ovvia, banale, in un certo modo scontata. Tutti apprendiamo per il futuro, ad esempio per prepararci ad una nuova professione, o per acquisire conoscenze utili ad affrontare una nuova fase della nostra vita, o ancora per fruire di un'opera d'arte.

Ma la scuola sta davvero lavorando per questo? Sta preparando i giovani al futuro che verrà, nel quale loro rivestiranno un ruolo che noi "vecchi" avremo abbandonato? Per affrontare queste domande dobbiamo evitare sterili dualismi. È evidente che il futuro ha a che fare con il passato (e con il presente). Come affermava spesso Martin Heidegger, "la provenienza è sempre futuro". Pertanto, il patrimonio culturale che l'umanità ha depositato nel corso della sua lunga e tormentata storia è senz'altro il fondamento da cui partire per guardare con coraggio agli anni che verranno.

Pertanto, non ha alcun senso accantonare la tradizione in nome di una presunta modernità. Una scuola che si dedicasse tutta alle nuove conoscenze e alle novità del momento perderebbe la sua funzione, abdicando alla propria funzione per ridursi al ruolo di agenzia informativa, che altri soggetti, per altro, svolgono con maggiore efficienza.

Tuttavia, occorre riflettere attentamente sugli elementi in gioco, per evitare che il rapporto con la cultura millenaria si trasformi in una sorta di archeologia, in una contemplazione sterile e da museo, che nulla porta in dote sul fronte delle sfide (tante) che i giovani saranno chiamati ad affrontare nel corso della loro crescita e della loro maturità umana e intellettuale.

Historia magistra vitae.... è ancora vero questo adagio di Cicerone? E a quali condizioni lo è? Per saperlo, occorre partire da una seria riflessione sul futuro, e sui suoi enigmi. Infatti, la tradizione non va subita, ma interpellata: solo ponendo delle domande relative all'oggi e al domani, la cultura è in grado di offrire delle possibili risposte, partendo da ieri. Solo ponendo le istanze umane, attuali e probabili, la storia è in grado di evocare possibili traiettorie, direzioni di senso, rotte antropologiche.

È evidente la ricaduta didattica: l'eredità del passato, di cui la scuola è iniziatrice, non può essere semplicemente trasmessa, come un patrimonio inerte da comunicare in modo cieco e seriale. Ogni conoscenza, ogni scoperta, ogni inven-

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 93



zione della creatività umana va interpellata, e per così dire chiamata in gioco, a partire dalle domande di oggi, e di domani. Una dinamica simile, in effetti, è contenuta nelle Indicazioni Nazionali: il patrimonio enorme delle conoscenze e delle abilità riferite ai vari campi disciplinari è da intendersi soltanto come "indicazione", mentre il vero punto di riferimento dovrebbero essere i traguardi (da notare il sostantivo riferito al futuro), intesi come dotazione umana di competenze da raggiungere, o forse meglio da cui partire per avventurarsi nel cammino dell'esistenza personale, sociale e professionale.

Questo equilibrio dinamico tra tradizione e futuro, tra cultura e sfida esistenziale è oggi decisamente ineludibile. L'esperienza di questi anni ha reso evidente l'incertezza delle sorti degli uomini e della società, demolendo definitivamente il mito del continuo progresso. Tutti gli elementi in gioco sono di fatto ambigui: la tecnologia può rendere il domani migliore o peggiore, l'assetto sociale degli Stati e delle città appare in bilico, l'ambiente protesta decenni di sfruttamento becero, la pandemia offusca la certezza della salute, la guerra, così vicina, rivela l'ambiguità delle dinamiche sociali.

Di fronte all'incertezza, è chiaro che saranno i giovani di oggi a decidere la solidità (e la serenità) del domani. C'è bisogno di uomini in grado di padroneggiare la tecnologia, ma anche (e soprattutto) di curvarla alla dimensione etica e sociale, contenendo i pericoli e massimizzando i benefici. C'è bisogno di uomini che si formino alla relazione costruttiva, al dialogo e alla costruzione del bene comune, sia nel micro che nel meso e macrosistema.

Non è un semplice esercizio di stile nutrire qualche dubbio riguardo al fatto che l'attuale configurazione del sistema di istruzione sia idonea a formare giovani generativi, maturi psicologicamente e spiritualmente, competenti e aperti al bene. Radicalizzando la questione, la scuola lavora di più sulla memoria del passato o sulle sfide del futuro? L'organizzazione didattica è costruita per garantire un'ordinata (e controllata) trasmissione della tradizione culturale, o per preparare i giovani al loro percorso di vita, in una società complessa e imprevedibile?

Per non rimanere sul piano di principio, è bene individuare alcuni indicatori, in grado di prevenire la fumosità di dichiarazioni pedagogiche, sulle quali è ovvio che tutti si ritrovino d'accordo. Infatti, chiunque sottoscriverebbe proposizioni simili alle seguenti: "la scuola deve preparare gli uomini di domani" e ancora "gli interventi didattici hanno come obiettivo la promozione delle competenze per la vita". Queste frasi, utili per il loro potere evocativo, ci dicono ancora poco o nulla sulle reali vicende didattiche, che nei fatti prevalgono sulle dichiarazioni. O ai valori ispirativi corrisponde una metodologia e un'organizzazione coerenti, attentamente declinati in base ai fini dichiarati, oppure l'organizzazione, con la sua vischiosità quotidiana, si mangia i valori, deprimendo la spinta progettuale. Vista nell'altra direzione, si potrebbe affermare: "dimmi che organizzazione hai e ti dirò chi sei".







Tra i tanti indicatori della rotta reale dell'istituzione scolastica, qui ne vengono esaminati tre, ritenuti particolarmente significativi non tanto per la loro importanza in sé, quanto per il loro potere simbolico. Si tratta dei seguenti: il controllo, la valutazione e le risorse didattiche.

Chi ha il controllo delle attività educative? L'insegnante, che sceglie contenuti, spazi, tempi e riferimenti, o lo studente, che si autodetermina (almeno in parte) riguardo a obiettivi e modalità di apprendimento? Chi inizia, sostiene e conclude le attività didattiche? L'insegnante, che mantiene costantemente il controllo, in spazi attrezzati per trasmettere e sorvegliare, o lo studente, che, sorretto dalla propria motivazione, inizia e porta a termine progetti culturali?

Poi: che cosa valutano gli insegnanti? Prestazioni mnemoniche, atte a dimostrare l'acquisizione di nozioni facenti parte dello specifico settore disciplinare, o attività creative, in grado di rivelare la progressione in ampie competenze umane? Insomma, qual è la performance decisiva per il successo scolastico, la riproduzione di singole conoscenze (accompagnata dall'esercizio di micro abilità, come il calcolo o la lettura), o la capacità di risolvere problemi reali e di creare prodotti culturali, originali o comunque apprezzabili dalla comunità di riferimento?

Infine: quali sono le risorse per l'apprendimento? I libri di testo, intesi come binario sul quale misurare l'essere avanti o indietro, o una molteplicità di fonti culturali, mobilitate e orchestrate in funzione di problemi o prodotti?

Lo scenario aperto con questi bivi è certamente ambizioso, e per alcuni aspetti sconcertante. Tuttavia il cambiamento non è più prorogabile. Nell'età della complessità e dell'incertezza (nella società liquida, per dirla con Bauman), vogliamo davvero educare i giovani tenendoli sotto controllo? L'educazione non è figlia del rischio? Le competenze per la vita, più volte richiamate dai Governi, dalle università e dalle società scientifiche, possono davvero essere acquisite in un contesto routinario e rigido? Poi: vogliamo davvero far crescere le nuove generazioni valutandole (e classificandole) con test a scelta multipla? Siamo seriamente convinti che sia possibile promuovere senso critico e apertura al nuovo mentre utilizziamo (e consumiamo) libri di testo e dispense?

Senza cambiare in profondità la "grammatica" della scuola non è possibile attuare il progetto, pur largamente condiviso, di generare uomini creativi, orientati al bene comune, intellettualmente flessibili e aperti al nuovo. Questa preoccupazione (che è anche un augurio) si unisce alla certezza che molti educatori, con le giuste risorse e all'interno di organizzazioni rinnovate, saranno in grado di creare esperienze che coinvolgeranno, motiveranno e incoraggeranno i loro studenti.

Le risorse utili per affrontare la sfida del futuro, per altro, non sono solo dentro la scuola. Occorre superare l'idea che l'organizzazione educativa sia sufficiente a se stessa, una sorta di *hortus conclusus* dotato di tutto ciò che serve per istruire le nuove generazioni. Semmai, la scuola deve oggi costituire una

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 95



95



specie di diaframma, un filtro in grado di mediare tra l'istanza educativa (che richiede anche un certo livello di protezione) e l'esigenza di comprendere il mondo, esponendosi alla molteplicità di esperienze, conoscenze (anche fasulle, e da individuare come tali) e questioni sociali.

3. Apprendisti senza confini

Di recente ho potuto avvicinarmi ad un'ulteriore bella pubblicazione di Yong Zhao, autore di memorabili ricerche sui cambiamenti nel mondo dell'educazione, prima e dopo il Covid. Il titolo di quest'ultima fatica è *Apprendisti senza confini*. *Nuovi percorsi di apprendimento per tutti gli studenti.*8

Quanto evocato dal titolo è, come al solito, fecondo di pensieri e di ricadute operative. La tesi principale è che per riformare l'educazione non è importante, in primo luogo, "giocare" con le solite variabili, come il numero degli studenti in aula, l'estensione del curricolo, la valutazione standardizzata o altri temi di questo genere, ma ridiscutere in profondità l'identità e il ruolo dello studente, in rapporto al tempo che viviamo, rimettendo in discussione mappa e territorio.

Nell'approccio tradizionale, lo studente è concepito come un essere che nasce e vive in un contesto povero di opportunità di apprendimento, e dunque ha bisogno di migrare, per almeno parte della sua giornata, dentro al perimetro di un contenitore (la scuola) dove finalmente può ricevere le informazioni e gli stimoli che gli occorrono per crescere, condividendo il patrimonio culturale (limitato) della comunità a cui appartiene, attraverso la mediazione degli insegnanti e di risorse didattiche ben definite (i libri di testo).

Questo scenario, oggi, è semplicemente superato. Lo studente nasce e vive in un contesto straordinariamente ricco di opportunità di apprendimento, che vanno ben al di là del patrimonio culturale di un dato contesto storico e geografico. Al contesto fisico locale si affianca, in modo percettibile, un contesto universale de-localizzato, che porta con sé ricchezza e pericoli, stimoli infiniti e labirinti a doppio taglio.

Non si tratta di un miglioramento (quanti rischi questa situazione potrà con sé), né di qualcosa di disprezzabile o di auspicabile, ma semplicemente di un fatto, con il quale occorre fare i conti, specie quando si parla di educazione, e dunque del futuro delle nuove generazioni. L'educazione, infatti, non è mai cieca, non fa finta di nulla, non schiva i pericoli (nel nome di una presunta

⁸ Zhao Y., Learners without borders. New learning pathways for all students, Corwin, Thousand Oaks, 2021.



sicurezza), ma ci passa attraverso, massimizzando le opportunità e contenendo l'impatto dei rischi ad esse connessi.

Per intraprendere una nuova strada, e rispondere alle esigenze del mondo che verrà (o che è già venuto), occorre smettere di "chiudere" il perimetro dell'apprendimento, insistendo in modo unilaterale sul modello dei "quattro uno": un insegnante, una classe, una materia, un contenuto. Le riforme tradizionali, in realtà, hanno irrigidito, piuttosto che ripensato i confini dell'apprendimento, affollando il curriculum, mettendo al centro l'insegnante, standardizzando la valutazione e adesso anche distanziando gli studenti. I confini tradizionali sono così ribaditi: lo studente deve imparare ciò che è prescritto, all'interno di un contesto rigido (l'aula), essendo infine valutato (e classificato) rispetto ad uno standard.

I confini da rompere, in definitiva, sembrano essere due: il primo è quello del curricolo. Occorre subito evitare di fraintendere questa affermazione, cadendo nel tranello del lassismo: non si tratta di imparare qualsiasi cosa si desideri (o al limite nulla, esasperando il concetto), ma di tracciare le rotte della crescita (le competenze), lasciando invece ampi margini di libertà sui cosiddetti contenuti. Rompere il confine del curricolo, insomma, non significa diminuire, ma espandere, suscitando e coltivando curiosità e interessi (piuttosto che moltiplicando standard e obblighi). Al contempo, rompere il confine significa coltivare più intensamente la personalizzazione, non riducendola al perimetro dei Bisogni Educativi Speciali, ma estendendola a tutti, come diritto (e opportunità) di coltivare il proprio talento, lavorare sulla propria vulnerabilità, approfondire i propri interessi, e in qualche caso evitare ciò che annoia, cercando altrove gli stimoli per la propria crescita intellettuale.

Il secondo confine da rompere è quello della classe, o per meglio dire dell'aula, intesa come contenitore *uno-molti*. Non si tratta semplicemente (e neanche in primo luogo) di ricorrere alle classi aperte, mescolando studenti di età e provenienze diversi: questo approccio, infatti, è sottilmente figlio dell'impostazione tradizionale, quasi una romantica eccezione, che in certi casi può persino essere fuorviante. In realtà, il gruppo classe può (e forse deve) rimanere tale, dando agli studenti l'opportunità di coltivare relazioni stabili, sulla base di affinità, dimestichezza e conoscenza personale.

Rompere il confine significa piuttosto moltiplicare le forme e le opportunità di apprendimento, ridimensionando anche drasticamente l'istruzione diretta, a pro di un ampio ventaglio di approcci pedagogici, maggiormente centrati sullo studente, che vanno dall'apprendimento per progetti alla fruizione autonoma di risorse MOOC, dalla soluzione di problemi reali alla possibilità di collaborare con l'universo delle istituzioni culturali, artistiche e museali.

Alla diversità degli approcci si aggiunge la pluralità delle modalità concrete di esercizio dell'attività intellettuale, dallo studio individuale al lavoro coopera-

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 97



tivo, dalla lezione frontale (anche in videoconferenza) allo scambio di esperienze e progetti, dalla ricerca alla fruizione di esperienze culturali. Questa doppia traiettoria analogica (di forme e di modalità) rende concretamente persequibile la personalizzazione, spostando il baricentro verso lo studente, inteso come apprendista senza confini.

La duplice rottura di perimetro richiede alla scuola di sostenere dei cambiamenti sia nella dislocazione degli spazi (mediante l'articolazione di zone di apprendimento - learning zone, come raccomandato dal già citato paradigma Future Classroom Lab dello European Schoolnetwork⁹) che nella capacità di creare un ecosistema ibrido, permeabile al mondo esterno mediante un uso sapiente delle tecnologie. Insomma, proprio di fronte allo scenario dell'infosfera la scuola (in presenza) è più importante che mai! Basta ricordare l'asfissia del lockdown (e della didattica a distanza) per comprendere che non si tratta di abolire la scuola (come può - e deve - essere bello "andare a scuola"!), ma di renderla trasparente, luogo sistemico di interazione con altri, con la cultura e col mondo.

Per fare questo, è necessaria una nuova generazione di insegnanti, meno (poco) responsabilizzati sul fornire (sparare!) conoscenze, e più preparati a predisporre, mediare, osservare, sostenere, dialogare, motivare. Chissà che lungo questa traiettoria non si giochi anche la rivalutazione del ruolo, solo così insostituibile, della professione docente.

Bibliografia

Dewey J., Experience and Education, New York, Collier Books, 1938.

EUROPEAN SCHOOL NETWORK, Guidelines on Exploring and Adapting learning spaces in school, 2017, scaricabile dal sito http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_quidelines_Final.pdf.

JOHNSON D. - JOHNSON R.E. - HOLUBEC E., Apprendimento cooperativo in classe, Trento, Erickson, 1996. JOINT RESEARCH CENTRE, ENTRECOMP, scaricabile allink https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eurscientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework

NATIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF AUSTRALIA, Being and Becoming. The Early Years Framework for Australia, 2009, scaricabile al sequente link: https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_ file/0009/258084/BelongingBeing-Becoming.pdf

RENWICK R. - Brown I., Being, belonging, becoming: the centre for health promotion model of quality of life. In RENWICK R. - Brown I. - NAGLER M. (eds), Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues, and applications, Thousand Oaks, CA; Sage, 1996.

ZHAO Y., Learners without borders. New learning pathways for all students, Corwin, Thousand Oaks, 2021.

⁹ Cfr. fcl.eun.org.

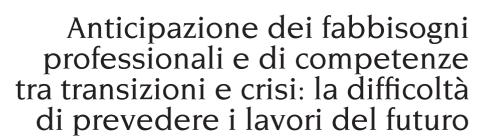
98 RASSEGNA CNOS 2/2022

CNOS - RASSEGNA 2-2022.indd 98 03/07/22 16:44









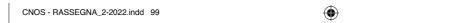
CLAUDIA DONATI1

In un mercato del lavoro e delle professioni in continua e rapida evoluzione, la programmazione di un'offerta formativa in grado di rispondere ai fabbisogni espressi in termini sia quantitativi – quante figure professionali di un certo tipo saranno assorbite dal mercato del lavoro – sia qualitativi – quali figure, quali competenze – e di prefigurare ad un tempo gli scenari futuri è condizione essenziale, ma anche operazione complessa.

In altri termini, presupposto fondamentale di una offerta formativa adeguata è quello di anticipare i fabbisogni del sistema produttivo e sociale, seguirne le dinamiche di sviluppo, individuare gli scenari professionali su cui è opportuno investire, per garantire occupazione, occupabilità e adattabilità dei lavoratori.

Per un Ente di Formazione Professionale una prima ed essenziale antenna delle dinamiche del mercato del lavoro e delle professioni è costituita sicuramente dalle fitte e assidue relazioni con le realtà produttive a livello locale e nazionale. A chi programma e progetta formazione è però anche richiesta la capacità di sapere interpretare le sollecitazioni e le richieste derivanti dai contatti territoriali, alla luce di elementi di contesto e di studi e analisi di più ampio respiro, finalizzati a delineare i più probabili scenari occupazionali e professionali. Occorre pertanto fare leva su informazioni e valutazioni di varia natura, desunte da analisi desk e da specifiche indagini quali-quantitative di campo, come ad esempio le dimensioni strutturali delle realtà produttive e del sistema socio-economico nel suo complesso; la mappatura di prodotti/servizi e processi produttivi propri dell'attuale scenario; le dinamiche economiche e occupazionali e l'identificazione di trend e driver futuri: i fattori chiave di cambiamento nell'economia e nella società, da un lato, e, dall'altro, nella missione, nell'organizzazione, nella produzione di prodotti/servizi, e, infine, le consequenti trasformazioni dei ruoli e dei compiti professionali e la loro aggregazione in specifici profili professionali.

¹ Censis.







Negli ultimi anni si sta assistendo ad un rinnovato interesse verso studi, indagini, previsioni di diverso tipo, prodotte a livello internazionale, nazionale o locale, in grado di supportare politiche, strategie e azioni in tema di formazione ai diversi livelli di governo e a livello operativo. L'analisi dei fabbisogni professionali e di competenze attuali e futuri rappresenta uno dei temi al centro delle strategie dell'Unione Europea, fin dalla "Skill Agenda" del 2016, che sottolineava la necessità di implementare e migliorare tale analisi, al fine di poter disporre di una base informativa adeguata per lo sviluppo delle *skill*. Tale obiettivo è stato poi ribadito con forza nella "Nuova Agenda per le Competenze del 2020"², in quanto "fondamento dello sviluppo delle competenze e della riqualificazione".

La nuova Agenda indica chiaramente da dove trae origine tale esigenza conoscitiva: "la duplice transizione verde e digitale sta rimodellando il nostro modo di vivere, lavorare e interagire". 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. Altre nuove opportunità di lavoro nel campo dell'assistenza e delle cosiddette "economie d'argento" scaturiranno dall'invecchiamento demografico.

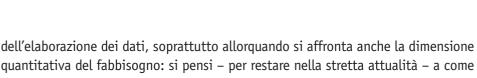
Sono queste transizioni che, in sintesi, spingono con una certa urgenza verso un cambiamento - definito dalla Commissione "senza precedenti" - della gamma di competenze da diffondere, utilizzare e sfruttare appieno, data anche la citata contrazione della popolazione in età di lavoro.

A fronte della rinnovata centralità dell'analisi – e dell'anticipazione – dei fabbisogni professionali e di competenze, appare dunque opportuno che gli operatori della formazione possano disporre di un quadro preciso delle diverse tipologie di fonti, studi, ricerche che costituiscono il riferimento per l'elaborazione della propria proposta formativa e dei contenuti informativi, degli obiettivi conoscitivi, con i relativi limiti e potenzialità, di ciascuna fonte.

Ed è stato appunto questo l'obiettivo della ricognizione desk realizzata dal Censis per conto del CNOS-FAP, che ha individuato le diverse fonti informative e analizzato i principali studi e documenti disponibili a livello nazionale e internazionale, focalizzando poi l'attenzione sui settori d'interesse della proposta formativa dell'Ente e sulle nuove figure professionali (o figure professionali oggetto di innovazione) prefigurate dai diversi documenti, con particolare riferimento alle figure di tecnici e operai specializzati.

L'esercizio previsivo a medio o lungo termine che caratterizza gli studi considerati risente ovviamente degli elementi conoscitivi disponibili al momento

² https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en



quantitativa del fabbisogno: si pensi – per restare nella stretta attualità – a come la guerra tra Russia e Ucraina stia cambiando le prospettive di crescita delle economie occidentali e probabilmente influenzerà direzione e intensità dei principali driver di sviluppo a livello mondiale, identificati nel digitale e nel "green".

Per quanto riguarda poi l'Italia, le più recenti previsioni – al 2026 – elaborate da Anpal-Unioncamere-Sistema informativo Excelsior e pubblicate a febbraio 2022, tengono conto sia della crisi determinata dall'emergenza Covid sia delle prospettive di sviluppo adombrate dal PNRR, ma ovviamente non della ulteriore crisi sopraggiunta con l'inizio delle ostilità già citate, che potrebbe riorientare gli andamenti previsti, soprattutto a livello settoriale, dato che la significativa crescita dei costi energetici e delle materie prime comincia già a produrre effetti soprattutto sulle imprese manifatturiere.

Al di là delle dinamiche occupazionali e congiunturali, però, i lavori che descrivono i nuovi fabbisogni professionali e di competenze o che cercano di prefigurare e anticipare tali fabbisogni rispetto ad un futuro più o meno prossimo rimangono un riferimento valido e importante, perché danno conto delle trasformazioni in atto e formulano ipotesi sulle direttrici future.

Prima di entrare nel dettaglio di alcuni risultati del lavoro di ricerca, occorre sottolineare che, nel complesso, dall'analisi finora effettuata sulla letteratura disponibile 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 ciò lavori che attualmente ancora non esistono, ma che vengono individuati tramite un esercizio previsivo. Gli studi che si spingono a elencare possibili nuove professioni spesso rimangono nel perimetro delle professioni di alta specializzazione e di natura digitale e tecnologica.

Ad ogni modo, al di là di eventuali nuovi ambiti lavorativi o professioni o mestieri di cui ancora per la maggior parte possiamo solo immaginarne i contorni, le politiche, le strategie e gli studi a livello europeo e nazionale sono focalizzati soprattutto 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. Un ulteriore punto di attenzione, anch'esso trasversale, è rappresentato dall'impatto sulle diverse figure professionali, di quella che viene definita la transizione ambientale.

L'accento sulle trasformazioni indotte nei ruoli e nelle funzioni lavorative dalla rivoluzione tecnologica e digitale costituisce il filo rosso che attraversa tutte le riflessioni e le analisi sui "lavori del futuro" degli ultimi anni.

È proprio guardando a questo orizzonte che si è sviluppato il concetto di "lavoro ibrido", inteso non solo come ibridazione di due "antichi lavori", come è

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 101





successo in passato nel caso, ad esempio, della figura del Meccatronico, ma anche come lavori "ibridati dalla tecnologia", dove il lavoro tradizionale è supportato da strumenti tecnologici (dal chirurgo che opera utilizzando un robot, al tassista che utilizza il navigatore satellitare e/o un sistema di risposta automatica alle chiamate del cliente)³; un'ibridazione che sempre più ingloba sia le cosiddette *soft skill* – autonomia, responsabilità, *problem solving* – sia le competenze sociali digitali.

Secondo Gubitta (2018)⁴, il "lavoro ibrido" è definito tale perché "combina e integra le competenze tecniche, gestionali, professionali o relazionali, con le competenze informatiche e digitali, le conoscenze per comunicare nei *social network*, le abilità per interagire con altre persone attraverso la mediazione o l'uso di tecnologie digitali, gli orientamenti per svolgere in modo efficace la propria attività in ambienti di lavoro in cui lo spazio e il tempo assumono configurazioni diverse". Da questo punto di vista, l'ibridazione è un fenomeno che attraversa e pervade tutti i ruoli, i mestieri e le professioni.

Si tratta di una visione più "ottimistica" rispetto ai profeti della fine del lavoro – o piuttosto di molti dei lavori che oggi conosciamo – determinata dalla sostituzione dell'elemento umano con macchine sempre più evolute e intelligenti. Esprime bene questo principio il *report* del *World Social Forum* 2018⁵, parlando di "augmentation strategy" (facendo riferimento all'aumento del valore determinato dalla combinazione uomo+macchina), in contrapposizione a strategie basate sulla riduzione del costo del lavoro, attraverso la mera sostituzione dell'uomo con la macchina.

Come afferma Federico Butera in vari interventi e paper⁶ sul tema, i nuovi lavori che emergono dalla "quarta rivoluzione industriale" non saranno solo "un volatile aggregato nella lunga lista delle competenze sulle tecnologie: data management (cloud computing, sw e integrazione di sistema, cyber security etc); tecnologie di produzione 4.0 (digitalizzazione di processi produttivi, sensori e attuatori, tool di modellazione, piattaforme IOT e molto altro); vendita e marketing delle tecnologie. La formazione digitale non si fermerà a insegnare come funzionano queste tecnologie". I nuovi lavori del futuro implicheranno una ulteriore accen-

102 RASSEGNA CNOS 2/2022



³ Il concetto di "lavoro ibrido" è stato sviluppato nel 2016 da un team di ricercatori della Bentley University sulla base di una ricerca 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.

⁴ Gubitta P., I lavori ibridi e la gestione del lavoro. Economia e Società Regionale, XXXVI, 1, 2018, pp. 70-82.

⁵ WEF "The future of the job", 2018.

⁶ Cfr. atti del workshop "Persone e lavori ibridi nuove competenze per nuove professioni", tenutosi a Padova nel 2019 e promosso dalla community Progettare insieme tecnologia, organizzazione, lavoro e dall'Osservatorio Professioni Digitali dell'Università di Padova, in collaborazione con Assindustria Venetocentro - imprenditori Padova Treviso.



tuazione di alcuni elementi che già oggi caratterizzano la domanda di lavoro, quali la responsabilità sui risultati del proprio lavoro; l'autonomia e il governo dei processi di lavoro; la gestione positiva delle relazioni con le persone e con la tecnologia (lavorare in gruppo, comunicare, padroneggiare le tecnologie); il possesso e il continuo aggiornamento di competenze tecniche e sociali.

Butera ritiene che occorra superare il formalismo ereditato dal taylor-fordismo fatto di profili, mansioni, classificazioni e posizione organizzative e che solo dopo avere ridefinito i ruoli sarà possibile raggrupparli in mestieri e professioni nuovi, che permettano di sviluppare una identità di lavoro in un contesto cangiante, costruendo mestieri e professioni "a banda larga", al cui interno cioè vi è un'ampia varietà di attività per contenuto, livello, background formativo. Tra gli esempi citati ci sono i "tecnici e i professional integrator" – tra i quali si collocano i tecnici di logistica integrata – che devono essere in grado di affrontare, nei ruoli e nei mestieri più vari, un'elevata complessità, l'interazione tra tecnologie e organizzazione, i fenomeni inaspettati, l'utilizzo di tecnologie; o anche gli "artigiani digitali", che si affermeranno sempre più grazie alla crescente tendenza alla personalizzazione del prodotto (scarpe, abiti, mobili, ma anche cibo e gli stessi software). Sono, infine, una realtà già diffusa in alcuni ambiti produttivi innovativi gli "operai aumentati", figure operaie che non potranno essere sostituite dalle tecnologie, come gli operatori di processo e i manutentori in grado di usare le tecnologie informatiche e di controllare le varianze.

I trend mondiali: le previsioni del WEF

Numerose sono le istituzioni e altri tipi di organismi che, negli ultimi anni, si sono cimentati nella predisposizione di studi e report di portata internazionale sul futuro assetto delle competenze e dei lavori, ponendosi come orizzonte temporale il medio lungo periodo.

A partire dal 2016, il WEF- *Word Economic Forum* presenta periodicamente i risultati di una indagine internazionale sul futuro del lavoro, che descrive i principali trend in termini occupazionali, di *skill* e di gruppi professionali, anche disaggregati per Paese e per settore industriale.

Per quando riguarda la programmazione e la progettazione formativa non forniscono ovviamente informazioni utilizzabili direttamente dai singoli Enti e Centri di Formazione Professionale, ma offrono interessanti elementi di scenario. È stato ad esempio proprio il report "The future of job" del 2016 a dare eco mondiale alla stima che "il 65% dei bambini che entrano nella scuola primaria oggi finirà per lavorare in tipi di lavoro completamente nuovi che non esistono ancora" o a sottolineare che si stava entrando in un periodo di elevata instabili-

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 103



tà delle competenze in tutte le categorie di lavoro, a prescindere dalle previsioni più o meno ottimistiche rispetto alle future possibilità occupazionali.

Tra le previsioni più interessanti del WEF, rispetto agli obiettivi conoscitivi del lavoro di ricerca, si individuano, da un lato, il declino a livello globale dei ruoli professionali legati alla produzione, causato dalla sostituzione del lavoro umano con le nuove tecnologie, in parte mitigato dall'aumento della domanda di produzione di materiali avanzati e dalla diffusa aspettativa nei confronti della robotica, vista più come strumento completare al lavoro umano – per migliorarne la produttività – e non come sua sostituzione; dall'altro, il particolare incremento delle professioni ingegneristiche e la trasformazione green delle professioni legate all'installazione, riparazione e manutenzione di macchinari e impianti (contatori intelligenti, tecnologie di energie rinnovabili ecc.).

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 indicato come priorità l'adozione di cloud computing, big data ed e-commerce ed un significativo aumento dell'interesse per la crittografia, i robot non umanoidi e l'intelligenza artificiale e l'interesse focalizzato su figure di alto profilo e legate alla digitalizzazione.

Previsioni e anticipazioni dei fabbisogni in Italia

Le due principali fonti di riferimento oggi disponibili per chi vuole approfondire lo scenario italiano sono quelle sui fabbisogni occupazionali e professionali a medio termine di Unioncamere – Anpal, Sistema Informativo Excelsior (con un orizzonte quinquennale) e gli studi qualitativi di anticipazione dei fabbisogni settoriali realizzati periodicamente dall'INAPP.

A partire dal 2010, il Sistema informativo Excelsior, fornisce anche previsioni sul fabbisogno occupazionale a medio termine (orizzonte quinquennale), tramite un modello econometrico multisettoriale e con un approccio analogo a quello seguito a livello europeo dal Cedefop.

Gli ultimi due report previsivi "Excelsior" – che hanno proprio l'obiettivo di fornire informazioni per chi si occupa di programmazione formativa e di orientare le scelte dei giovani e delle loro famiglie – riguardano le previsioni al 2025 (pubblicate nel 2021) e quelle al 2026 (pubblicate a febbraio 2022). In entrambi i casi, si tratta di documenti interessanti e utili, ma – come sottolineato nel report del 2022 a proposito degli effetti "a lungo termine" del periodo Covid⁷ – gli



⁷ "È ormai chiaro a tutti che l'imprevedibile e gravissima crisi determinata dall'esplosione della pandemia di coronavirus è un evento epocale che avrà conseguenze molto pesanti in tutto



avvenimenti esogeni "mondiali" rendono estremamente difficile formulare oggi delle previsioni basate, almeno in parte, su modelli econometrici. E al momento della pubblicazione di tale report non era nemmeno ipotizzabile lo scoppio del conflitto tra Russia e Ucraina.

Ciò premesso, tali rapporti sono ricchi di spunti e analisi dettagliate. Nel report al 2025 in particolare si affronta l'impatto a livello settoriale delle principali direttrici di sviluppo dello scenario economico e produttivo, dominate dalla transizione digitale, dalla transizione ambientale e dalla transizione demografica, tenuto conto dell'emergenza Covid. Il report al 2026, come già accennato, inserisce una stima dell'impatto del PNRR.

Al di là delle previsioni di natura quanti-qualitativa, che con molta probabilità subiranno degli scostamenti a seconda della evoluzione degli elementi di crisi oggi presenti, è interessante evidenziare come anche lo scenario prospettato da tali previsioni sia dominato dall'irrompere prepotente delle competenze green e digitali in quasi tutte le filiere produttive e i gruppi professionali e la costante crescita della domanda di professionalità high skilled. Occorre anche rilevare come le stime al 2026 evidenziano un significativo mismatch domanda-offerta per l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), con un'offerta formativa complessiva in grado di soddisfare solo circa il 60% della domanda potenziale, e con situazioni maggiormente critiche per gli indirizzi della meccanica, della logistica e dell'edilizia.

Con il filone di ricerca sviluppato da INAPP si entra negli approfondimenti tecnico-settoriali, finalizzati ad individuare lo scenario anticipatorio dei fabbisogni professionali da aggiornare e/o sviluppare nel settore considerato. Per ogni ambito vengono esaminate le caratteristiche strutturali del sistema occupazionale e produttivo; le tendenze al cambiamento che influenzeranno il settore; le principali competenze emergenti; le professioni coinvolte nel cambiamento.

Lo studio CNOS-FAP ha analizzato i risultati di alcuni dei report INAPP, estrapolando da essi le competenze e le figure emergenti – descritte a livello di "gruppo professionale" – più "vicine" ai settori e alle figure formate nei centri CNOS-FAP nell'ambito dei percorsi IeFP ed affiancando, dove possibile, tale lavoro di sintesi con suggestioni e indicazioni derivanti da altri studi settoriali o tematici realizzati a livello europeo – come i progetti settoriali "Blueprint" – o nazionale, in particolare i rapporti "Greenitaly" di Fondazione Symbola e Union-

il mondo. Oltre a mettere a dura prova tutti i sistemi economici e sanitari del mondo, la crisi sta determinando e determinerà conseguenze profonde nella vita delle persone e nelle modalità di produzione dei beni e dei servizi, ancora in gran parte da comprendere" (Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine* (2022-2026), febbraio 2022, p. 7.

CNOS - RASSEGNA 2-2022.indd 105





camere, che analizzano i trend settoriali e territoriali in chiave *green*, affrontando anche il tema occupazionale e delle risorse umane.

In relazione al comparto industriale-manifatturiero, i report INAPP sul settore dell'energia elettrica e sull'automotive confermano la pervasività delle competenze digitali e green e, di conseguenza la crescente centralità di profili professionali non "nuovi", ma profondamente innovati. Si tratta, infatti, di settori in cui le tecnologie abilitanti 4.0. – come l'Internet delle Cose, l'Intelligenza Artificiale, i Big Data, la Robotica, la Realtà Aumentata – trovano già oggi maggiore sviluppo e applicazione. Alla gran parte delle figure professionali è dunque richiesta la capacità di saper analizzare e interpretare i dati e di saper prendere decisioni conseguenti. Un ruolo fondamentale hanno anche le soft skill, in quanto si richiede autonomia, responsabilità capacità di lavorare in gruppo, capacità relazionali, funzionali al lavoro interno e all'approccio con il cliente/utente.

Tra i profili di livello intermedio emergenti si segnalano gli installatori e riparatori di impianti elettrici industriali cui si richiede, da un lato, un arricchimento delle competenze tecniche proprie del ruolo, soprattutto in relazione all'utilizzo sempre più massivo della sensoristica 4.0, e dall'altro, il potenziamento di competenze trasversali legate ad un contesto lavorativo che richiede maggiore autonomia decisionale, capacità diagnostica, problem solving. Il rapporto "Green Italy", fino dal 2019 sottolinea la crescente richiesta di professionalità qualificate in tema di efficienza energetica e fonti rinnovabili anche per impianti piccoli, industriali o domestici, individuando la figura dell'installatore di reti elettriche (o impianti termoidraulici) a miglior efficienza.

Nel comparto automotive – dove le figure chiave individuate da INAPP sono quasi esclusivamente di alto profilo – lo sviluppo crescente di propulsioni alternative richiede un aumento significativo dei collaudi di apparati e motori, non solo meccanici ma anche elettrici e dunque anche di profili di meccanici collaudatori. Si tratta anche in questo caso di figure professionali già esistenti ma per le quali già oggi e ancor di più nei prossimi anni è richiesta una massiccia iniezione di competenze di natura informatica a sostegno delle attività di diagnostica, nonché capacità di lettura e interpretazione di dati e disegni tecnici, e le onnipresenti soft skill relazionali e comunicative. Il rapporto GreenItaly, inoltre, ci ricorda che anche il Meccatronico, non solo nel comparto automotive, si dirige verso un'impronta decisamente green, con una necessaria focalizzazione sui temi della sostenibilità, relativamente all'efficientamento energetico dei motori.

La transizione ambientale, d'altronde, arricchisce il kit di competenze di tutti i profili del manifatturiero, determinando, ad esempio, la crescente richiesta di installatori e manutentori di macchine e impianti a basso impatto ambientale.

In definitiva, la ricognizione effettuata mette in luce il significativo fermento che ruota intorno al tema delle trasformazioni che stanno già investendo il

107

03/07/22 16:44



mondo del lavoro e delle professioni, con il proliferare di riflessioni, iniziative, studi innovativi – anche dal punto di vista metodologico – finalizzati a comprendere quali saranno i futuri fabbisogni – a medio e a lungo termine – in termini di competenze prima che di figure professionali. Non si può non condividere con Butera l'opinione che ci attende un lungo lavoro di analisi e ricomposizione dei "mattoncini" che andranno a costruire i nuovi o rinnovati mestieri del futuro, e che anche se oggi l'attenzione è opportunamente concentrata sull'individuazione delle singole competenze che assumono valenza strategica a fronte delle citate transizioni, occorra prima di tutto ri-progettare il lavoro, fare "job design", trovare nuove idee di lavoro che offrano professionalità, identità e cittadinanza.

Bibliografia e sitografia

Riferimenti internazionali

WORLD ECONOMIC FORUM - https://www.weforum.org

WEF, The future of the job, 2016, 2018, 2020

WEF, Job of tomorrow, mapping the opportunity in the new economy, 2020

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Jobs_of_Tomorrow_2020.pdf

UNIONE EUROPEA - European skill agenda - https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&lan-

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni, COM(2020) 274 def., Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN

CEDEFOP https://www.cedefop.europa.eu/it

Cedefop, Digital, greener and more resilient. Insights from Cedefop's European skills forecast, 2021 https://www.cedefop.europa.eu/files/4201_en.pdf

Cedefop, Understanding technological change and skill needs: skills surveys and skills forecasting, 2021 https://www.cedefop.europa.eu/files/4197 en.pdf

Cedefop, Artificial intelligence and job automation: an Eu analysis using online job vacancy data, 2021 https://www.cedefop.europa.eu/files/6206_en.pdf

Cedefop, The green employment and skills transformation. Insights from a European Green Deal skills forecast scenario, 2021

https://www.cedefop.europa.eu/files/4206_en.pdf

Pearson, Il futuro delle competenze. L'occupazione nel 2030, 2019

https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/Futuro_competenze/ VERSO2030-FUTURO-COMPETENZE-PDF-ricerca-completa-con-cover.pdf

Riferimenti nazionali

UNIONCAMERE - ANPAL, SISTEMA INFORMATIVO EXCELSIOR

Unioncamere - ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2021-2025), 2021 https://excelsior.unioncamere.net/ images/pubblicazioni2021/report-previsivo-2021-25.pdf

CNOS - RASSEGNA 2-2022.indd 107









- Unioncamere ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026), 2022 https://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2022/report_previsivo_2022-26.pdf
- Anpal Servizi, La rilevazione dei fabbisogni professionali e formativi. Approcci e metodologie adottati in Europa e casi studio di Francia e Regno Unito Linea Benchmarking Nazionale e Internazionale Direzione Studi e Ricerche, 2021 http://bancadati.anpalservizi.it/bdds/download?fileName=9a298810-c33e-44ee-8cc9-2cbbf30a960f.pdf&uid=9a298810-c33e-44ee-8cc9-2cbbf30a960f
- Anpal-Inapp XX/XXI Rapporto sulla formazione continua Annualità 2018-2019-2020
- Gubitta P. (2018). I lavori ibridi e la gestione del lavoro. Economia e Società Regionale, XXXVI, 1, 70-82
- Gubitta P., Gianecchini M (a cura di), Persone e lavori ibridi. Nuove competenze per nuove professioni, marzo 2019 (atti del workshop promosso dalla Community Progettare Insieme. Tecnologia, Organizzazione, Lavoro e dall'Osservatorio Professioni Digitali dell'Università di Padova, in collaborazione con Assindustria Venetocentro Imprenditori Padova Treviso) https://www.osservatorioprofessionidigitali.it/wp-content/uploads/2019/07/0PD_Workshop_LavoriIbridi_22marzo2019.pdf
- Fondazione Symbola, Greenitaly, 2019 e 2021 https://www.symbola.net
- Cnos-fap, Fabbisogni professionali e formativi. Contributo alle linee guida del Cnos-fap. Grafica e multimediale, meccanica, meccatronica e robotica, 2015
- Inapp, Anticipazione dei fabbisogni professionali nel settore dell'energia elettrica Report tecnico, 2021
- https://oa.inapp.org/bitstream/handle/123456789/846/INAPP_Mencarelli_Mereu_Anticipa-zione_dei_fabbisogni_professionali_nel_settore_dell_energia_elettrica_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Inapp, Anticipazione dei fabbisogni professionali nel settore dell'automotive Report tecnico,
- http://oa.inapp.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/858/INAPP_Mencarelli_Mereu_Anticipazione_Fabbisogni_Professionali_Settore_Automotive_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y







La valutazione degli allievi: una prospettiva comparata

Il dibattito sulle ricerche delle organizzazioni internazionali

GUGLIELMO MALIZIA1

In anni recenti lo sviluppo dell'educazione comparata (e.c.) ha ricevuto un notevole impulso dal successo delle ricerche condotte sulla valutazione degli apprendimenti degli allievi da parte delle Organizzazioni Internazionali come l'Unesco, l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) o l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) che hanno proiettato tali tipi di investigazioni al centro della ribalta mondiale (Malizia, 2022). Al tempo stesso, però, non mancano studiosi che ritengono che queste ricerche sarebbero prive di valide fondamenta teoriche e metodologiche e soprattutto che rappresenterebbero la strategia più efficace e pericolosa nel processo di imposizione in tutti i Paesi, specialmente i più vulnerabili, di determinate politiche educative, da parte dei poteri forti sul piano internazionale (Paolone, 2016a; Carney, 2010; Pereyra, Kotthoff e Cowen, 2011; Broadfoot, 2000).

Il presente articolo affronta le problematiche accennate sopra mediante *tre* passaggi. In un primo momento si offrirà una visione generale, anche se sintetica, delle tematiche relative alla valutazione degli apprendimenti; successivamente si passerà ad esaminare le critiche alle ricerche delle Organizzazioni Internazionali e gli argomenti a favore; si finirà con un giudizio sostanzialmente positivo su di loro, pur non mancando di indicarne i punti deboli.

1. Lo stato dell'arte

Una prima considerazione generale si basa sui risultatati di un *esame* attento delle articolazioni più significative del processo di valutazione degli apprendimenti (Chiosso e Castoldi, 2017; Mincu, 2020; Castoldi, 2016; Fullan, 2012; Horga, 2012; Le Boterf, 2008; Pellerey, 2004). Le fasi principali sono tre: il momento della istruttoria, quello della espressione del giudizio e il *trait-d'union*

(

109

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



della definizione dei criteri, ma non mancano anche altri passaggi per cui si cercherà nel prosieguo di richiamarli tutti.

Al primo posto nella successione temporale e logica si colloca la determinazione dell'oggetto della valutazione dell'apprendimento dell'allievo. Si tratta di definire il senso di tale atto e di individuare le componenti rilevanti della esperienza scolastica e formativa dello studente. Tale operazione è particolarmente delicata nel contesto attuale che si caratterizza per la centralità assunta dal costrutto della competenza.

Segue la fase della *rilevazione dei dati* che costituisce il momento descrittivo del procedimento attraverso operazioni come l'osservazione, la misurazione e la verifica. Si tratta di raccogliere le informazioni di riferimento utili per farsi un'idea quanto più precisa dell'apprendimento dell'allievo. È compito dell'insegnante provvedere a queste operazioni sia mediante l'interazione quotidiana con gli alunni sia attraverso il ricorso a interventi più formalizzati come le prove di verifica. Per realizzare l'istruttoria richiesta sarà necessario servirsi di parametri rigorosi al fine di elaborare strumenti che assicurino l'attendibilità dei dati.

Nel momento della espressione del giudizio bisognerà interpretare le informazioni raccolte in base agli standard che sono stati adottati dall'insegnante. In altre parole si procede a dare valore ai dati, facendo ricorso a una determinata criteriologia. In questo caso la qualità delle operazioni dipende dalla trasparenza e dalla condivisione delle modalità scelte. La fase in esame rappresenta il momento della sintesi valutativa del procedimento che trova la sua espressione in un giudizio che può assumere la forma di un numero, di una lettera, di un aggettivo o di altro.

Il trait-d'union tra gli ultimi due passaggi consiste nella definizione dei criteri di giudizio. In questo caso il riferimento va ai traguardi formativi che sono stati stabiliti nella definizione dell'oggetto della valutazione. Al tempo stesso andranno tenuti presenti i parametri impliciti che l'insegnante può aver maturato in base alle sue esperienze di studente e di docente riguardo all'ideale del buon apprendimento e del buon allievo. La gestione in maniera professionale dei tre ultimi passaggi esigerebbe una individuazione precisa delle fasi, ma nella prassi quotidiana non infrequentemente essi vengono confusi o relazionati mediante procedure semi automatiche come la media dei voti e questo andamento può incidere negativamente su tutto il procedimento.

La fase successiva può essere denominata il momento della *regolazione* dell'insegnamento. In sintesi, la valutazione dei singoli allievi e del loro complesso costituisce un ottimo strumento di verifica per il docente della validità della programmazione didattica realizzata in concreto, messa a confronto con gli obiettivi che si erano stabiliti. In relazione al singolo studente il giudizio espresso nei suoi riguardi consente all'insegnante di calibrare meglio il percorso di studio successivo.



Segue, poi, il momento della comunicazione della valutazione ai suoi destinatari, in particolare agli allievi, ai loro genitori, agli altri docenti e al dirigente. Le modalità dovranno essere adattate alle caratteristiche delle diverse parti interessate e il principio guida consiste nella ricerca delle chiavi di lettura che valorizzino le potenzialità della valutazione in modo da rendere sempre più efficace il processo di insegnamento apprendimento.

Una particolare attenzione deve essere prestata al ruolo dei soggetti. In questo ambito una significatività speciale va riservata al rapporto tra la valutazione individuale del singolo docente e quella collegiale del consiglio di classe. In alcuni momenti particolarmente rilevanti della carriera di un allievo, come le decisioni sulla sua promozione o sulla sua bocciatura, la collegialità può esercitare un impatto rilevante per ridurre la soggettività dei giudizi dell'insegnante.

Una seconda considerazione generale riguarda l'esigenza di evidenziare le potenzialità formative della valutazione. A questo punto vale la pena richiamare le due prospettive principali con cui prenderla in esame che possono essere riassunte in due slogan: valutazione dell'apprendimento e valutazione per l'apprendimento. La prima ottica si può sintetizzare nel termine "controllo" e intende verificare e certificare determinati esiti formativi. In altre parole, la valutazione viene considerata come uno strumento sia per accertare la produttività delle attività educative nella scuola o nel CFP sia per assicurare un'adeguata rendicontazione sociale; inoltre, tale prospettiva tende ad accentuare la distinzione tra le dimensioni formativa e valutativa dei processi didattici e finisce con l'attribuire maggiore rilevanza agli interlocutori esterni rispetto a quelli interni. La seconda ottica mira allo sviluppo, ossia a privilegiare la dimensione formativa e i suoi esiti, ritiene la valutazione una strategia per il feedback in grado di coinvolgere direttamente l'allievo, aumentando di conseguenza la sua consapevolezza, implica una integrazione discorsiva tra gli aspetti formativi e valutativi e focalizza la sua attenzione sui soggetti interni.

Le ragioni a favore di una valorizzazione del ruolo formativo della valutazione degli apprendimenti sono molte e convincenti. Anzitutto, essa permette di potenziare le funzioni più autentiche della valutazione, offrendo agli allievi la possibilità di utilizzare le loro conoscenze e abilità, evidenziate nel momento dell'accertamento valutativo, per progredire nel percorso dei loro studi. Un secondo aspetto positivo può essere identificato nella maggiore responsabilizzazione degli studenti a seguito dell'attribuzione di un ruolo attivo. In terzo luogo, va sottolineata la più stretta integrazione tra la valutazione degli esiti della formazione e quella del processo formativo, ossia contenuti e strategie, che di solito è la parte meno conosciuta dei percorsi di insegnamento apprendimento. Da ultimo si possono richiamare i benefici che potrebbero venire da una migliore valorizzazione degli elementi trasversali dell'apprendimento e da una maggiore coscienza del proprio apprendere.

(

È importante anche richiamare brevemente le strategie principali che sono state elaborate per effettuare le valutazioni secondo una logica di sviluppo. Una prima consiste nella presenza di una condivisione piena tra docenti, allievi e genitori dei traquardi che si vogliono raggiungere e della criteriologia di base che orienta i giudizi. È anche cruciale che sia consentito agli studenti di discutere del loro apprendimento, individualmente con l'insegnante e con i loro colleghi. Sarà pure necessario assicurare agli allievi un'adeguata retroazione che, mentre evidenzia gli aspetti positivi dei loro apprendimenti, consenta loro di comprendere le proprie carenze e indichi le strategie per ovviarle. Agli studenti, ai genitori e agli altri docenti va garantita la disponibilità di un adequato ventaglio di prove degli apprendimenti in modo che possano valutarli con cognizione di causa. La preminenza deve essere attribuita alla personalizzazione delle verifiche: da questo punto di vista, le strategie dell'autovalutazione sono destinate ad assumere un ruolo di particolare rilevanza in quanto consentono una forte responsabilizzazione dell'allievo, un riequilibrio del rapporto asimmetrico tra l'alunno e il docente e una rilettura della propria esperienza formativa come se si fosse un osservatore esterno.

Una terza considerazione generale discende dalla preminenza che ha assunto il concetto di *competenza* come oggetto dell'apprendimento e della sua valutazione. Tale novità ha comportato un triplice spostamento di accento nel processo che stiamo esaminando: da una concezione statica delle conoscenze e delle abilità come possesso di un complesso di saperi a una dinamica, implicata nell'idea di competenza come mobilitazione delle conoscenze e delle abilità in vista dell'agire; da una visione analitica dei saperi che li scompone nei loro elementi più semplici a una olistica delle conoscenze e delle abilità; da un approccio decontestualizzato ed astratto ai saperi a uno strettamente connesso a una situazione concreta in cui operare.

Un'ultima novità a cui si è fatto già cenno all'inizio e che ci introduce nel tema di questo articolo riguarda lo sviluppo delle *ricerche internazionali* sugli apprendimenti a partire dagli Anni '90 dello scorso secolo. A questo punto vale la pena ricordare brevemente le principali. Il progetto PISA (Program for International Student Assessment o Programma per la Valutazione Internazionale dello Studente), lanciato dall'OCSE nel 2001 e riproposto successivamente a cadenza triennale, intende rilevare gli apprendimenti degli allievi 15ennni, ossia di una coorte di età ritenuta decisiva per verificare l'efficacia dei sistemi di istruzione in tutti i Paesi dell'Organizzazione in tre aree considerate fondamentali per l'istruzione di base nelle società contemporanee quali le competenze nella lettura, matematiche e scientifiche. La ricerca TMMS (Trends in International Mathematics and Science Study o Tendenze nello Studio Internazionale in Matematica e Scienze), realizzato dall'IEA a partire dal 1995 con cadenza quadriennale, valuta gli apprendimenti in



matematica e scienze degli alunni in IV primaria e in III secondaria di 1° grado al fine di monitorare i relativi curricoli in rapporto a quello ufficiale, a quello svolto effettivamente in classe e a quello realmente appreso dagli allievi. L'indagine PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study o Progresso nello Studio Internazionale dell'Abilità di Lettura), effettuata dall'IEA dal 2001 con cadenza quinquennale, analizza gli apprendimenti in lettura degli alunni.

2. Le posizioni critiche

Anzitutto, si tratta di quelle che nell'e.c. fanno riferimento al processo di globalizzazione. Dalla metà della decade '80 tale processo ha assunto rapidamente dimensioni universali e ha dominato le dinamiche a livello internazionale tra i due ultimi millenni fino ad ora. Per effetto della sua incidenza particolarmente rilevante le esistenze individuali e le comunità operanti a diversi livelli dal locale al regionale, al nazionale e all'internazionale sono grandemente influenzate da cause socio-economiche, culturali e politiche che impattano sulla società mondiale e tendono a unificarla. La globalizzazione ha comportato l'affermarsi di una cultura politica ispirata dal neo-liberalismo e contraddistinta da un individualismo estremo, da una competizione senza limiti e da un mercato secolarizzato e materialista. Tale processo si caratterizzerebbe per dei trasferimenti sempre più ampi di sovranità da parte degli Stati a unità politiche più grandi e a Organizzazioni Internazionali di vario tipo e tali andamenti dovrebbero convergere progressivamente nella creazione di un sistema di governo mondiale.

I comparatisti che condividono le posizioni riferite alla globalizzazione, si sono occupati in particolare di determinare con precisione l'impatto concreto di tale processo sull'educazione. A loro parere l'incidenza sui sistemi di istruzione e di formazione degli orientamenti che si originano all'interno delle società dei diversi Stati risulterebbe sempre meno rilevante, mentre acquisirebbero maggiore importanza gli influssi di natura sovranazionale anche per il ruolo significativo che a tale livello svolgono le scienze dell'educazione e le professioni che le coltivano. I Paesi che sono particolarmente esposti all'impatto dei trend di portata mondiale tenderebbero ad adeguarsi sempre di più ai modelli educativi più seguiti sul piano internazionale; inoltre, il trasferimento delle politiche dalle nazioni del Nord del mondo a quelle del Sud, sarebbe facilitato dalle Organizzazioni internazionali come la Banca Mondiale, l'Unesco, l'OCSE, e provocherebbe la loro colonizzazione culturale. Pertanto, sarebbe già operante un processo di omogeneizzazione dell'istruzione e della formazione per effetto della globalizzazione.

A conclusioni simili, pur partendo da un'impostazione opposta, giungono anche le posizioni che si rifanno al *postmoderno*. In breve, si può dire che esso

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 113

rappresenta una reazione agli orientamenti della modernità tendenti a reificare un complesso di concezioni proprie dell'Occidente, risalenti all'illuminismo e relative a: la razionalità, l'oggettività, la verità, la scienza e il suo metodo e il progresso (Malizia, 2022; Rust, 1991; Paolone, 2008, 2016a e b; Schriewer, 2003; Cowen, 2010). Il postmoderno viene anche ritenuto uno stadio della evoluzione del mercato, contraddistinto da un decentramento e da una differenziazione particolarmente avanzati che comportano una maggiore flessibilità nella produzione, una più grande mobilità nella forza lavoro e un'estensione dei processi sociali. A livello culturale, esso si caratterizza per la frammentazione e la molteplicità delle pratiche e delle forme del sapere, dalla scienza, alla religione, al multiculturalismo e alla cultura popolare. Ciascuna di queste modalità della conoscenza può vantare sue verità e suoi valori, ma noi non possediamo gli strumenti per accertare la legittimità delle loro pretese. Un effetto di tale condizione è l'assenza di metanarrazioni della cui mancanza, a parere del postmoderno, nessuno si lamenterebbe e che sarebbe supplita dell'eclettismo in ogni ambito della cultura.

Tra i concetti più significativi che si riscontrano nelle posizioni in esame rientra il cosiddetto «discourse»² una parola che sottintende forme di pensare e di parlare in modo professionale nei diversi ambienti sociali; esso si ricollega a modalità linguistiche contraddistinte da un lessico proprio, che sono utilizzate da specifici gruppi di persone in determinate condizioni e le cui note distintive più rilevanti sarebbero la sistematicità, la "routinarietà", la pertinenza, la varietà e l'ambiente sociale (Foucault, 1969; Paolone, 2008, 2016a e b). Una tesi del postmoderno al riguardo afferma che i ceti dirigenti dei Paesi occidentali si servirebbero dei «discorsi» allo scopo di creare e riprodurre situazioni di subalternità in altre classi e gruppi che vengono considerati come inferiori e che sarebbero confinati in una condizione di subordinazione e persino eliminati dalla storia.

Un altro ambito su cui si appuntano le critiche delle posizioni in esame, è costituito dall'eurocentrismo che, originato dall'illuminismo, si presenta ora nelle modalità del colonialismo e dell'imperialismo. Esse giustificano il rifiuto, da parte dei Paesi oppressi, dei parametri di valutazione falsamente universali e oggettivi del Nord del mondo (in quanto mentre lo avvantaggiano, penalizzano il Sud), al fine di collocare al loro posto criteri favorevoli alle nazioni cosiddette sottosviluppate; nello stesso contesto, sarebbe necessario ristrutturare gli Organismi internazionali in modo tale che le decisioni siano basate su una pluralità di posizioni piuttosto che su una maggioranza che favorisca una sola di esse.

² Anche se in italiano parecchi autori utilizzano la parola «discourse» tra virgolette quando ne parlano, io, però, preferisco usare il termine italiano «discorso», sempre però tra virgolette, perché mi pare più rispettoso riguardo alla nostra lingua.



Dopo queste considerazioni generali, la disamina che segue si concentrerà sui risultati del Programma per la Valutazione Internazionale dello Studente (Pisa) realizzato dall'OCSE a partire dal 2001 perché è certamente il più noto, almeno in Italia, e soprattutto in quanto su di esso si appuntano principalmente le critiche dei comparatisti che rientrano nelle due impostazioni appena richiamate. Le origini di questo tipo di ricerche nell'e.c. si possono far risalire al XIX secolo, ma bisognerà attendere gli inizi del XX per registrare progressi importanti quando, cioè, si è incominciato a considerare la valutazione educativa come una delle basi principali dei processi di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione (Lundgren, 2011; Paolone, 2008, 2016a e b). Dopo lo shock prodotto in Occidente dal lancio dello Sputnik sovietico, sono state create le prime agenzie per la valutazione internazionale degli apprendimenti perché tale operazione sembrava di grande utilità nel periodo della Guerra Fredda. Le attività di ricerca di queste Organizzazioni hanno permesso di migliorare sempre più gli strumenti di indagine; al tempo stesso, nel mondo politico si è affermata la strategia diretta a governare i sistemi educativi mediante la valutazione degli obiettivi e degli esiti, o meglio mediante la misura dei risultati. In questo contesto è stato lanciato dall'OCSE il progetto Pisa che ha riscosso un grande successo perché il suo avvio è avvenuto quasi in contemporanea con l'avvento della globalizzazione e della società della conoscenza caratterizzata da una competizione spinta non solo a livello di risorse naturali e dei beni di consumo, ma soprattutto sul piano del capitale umano, costituito in particolare dall'apprendimento di saperi, abilità, competenze e atteggiamenti, capaci di assicurare la riuscita nella competizione mondiale per lo sviluppo economico.

Critiche sono state avanzate anche da una prospettiva *multidisciplinare* (Morgan, 2011; Paolone, 2008, 2016a e b). Dal punto di vista della economia politica il progetto dell'OCSE rientrerebbe nel quadro delle posizioni neo-liberali che attribuiscono all'educazione principalmente un ruolo funzionale al mondo produttivo, consistente in particolare nella preparazione di una forza lavoro altamente competente e competitiva. Pisa si inserisce pienamente in tale contesto, assicurando strumenti in grado di valutare le prestazioni del sistema di istruzione, la loro qualità, i risultati e la capacità di rispondere alle esigenze dell'economia. Nell'ottica degli studi sulle relazioni internazionali si può facilmente notare il considerevole influsso della cultura politica degli Stati Uniti sul progetto dell'OC-SE in riferimento specialmente alla *governance* delle istituzioni formative. Da ultimo la prospettiva sociologica porta a evidenziare la stretta connessione di Pisa con la concezione del «discorso» propria del postmoderno.

Non mancano tra i critici coloro che si sono schierati dal lato dei *Paesi* che occupano la parte inferiore della classifica delle valutazioni degli apprendimenti, in particolare di quelli *ibero-americani* (Bolivar, 2011; Paolone, 2008, 2016a e

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 115



b). Le medie degli studenti della Spagna e dell'America Latina sono nel complesso più basse di quelle degli allievi dell'Europa e dell'Asia e sono state accolte con molta insoddisfazione da parte delle relative società, anche perché sono probabilmente sovrastimate in quanto non tengono conto del numero considerevole di alunni che non frequentano le scuole. La presentazione dei risultati al pubblico ha ancora di più aggravato la situazione poiché è stata accompagnata da un notevole sensazionalismo, dalla carenza di una vera analisi scientifica e anche da varie manipolazioni degli esiti. In particolare, si è riusciti a nascondere il cattivo funzionamento delle riforme introdotte in America Latina e le responsabilità dei modesti risultati è stata attribuita alla loro mancata applicazione piuttosto che all'errore di averle adottate.

Critiche si sono appuntate anche sul pericolo di potenziali distorsioni nell'approccio ai sistemi educativi nazionali e specialmente ai relativi curricoli di studio, insite nel programma in esame (Berliner, 2011; Paolone, 2008, 2016a e b). Infatti, il tipo di valutazione propria di Pisa può comportare limitazioni problematiche ai contenuti dei programmi come la standardizzazione dei metodi didattici, l'ampliamento eccessivo dell'orario della matematica e delle lingue nazionali e straniere rispetto ad altre materie, la marginalizzazione delle discipline artistiche e della musica e la riduzione delle competenze insegnate agli allievi, tutte consequenze in controtendenza con i bisogni formativi delle società della conoscenza e della globalizzazione. Riguardo poi ai risultati ottenuti dagli studenti degli USA, se da una parte essi sono meno negativi di quanto presentato dai media, dall'altra evidenziano le gravi disequaglianze presenti nel sistema educativo del Paese che dipendono principalmente da fattori extrascolastici come le disparità estremamente elevate nella distribuzione della ricchezza e nel prodotto interno lordo per persona per cui gli esiti di Pisa dipendono dalle interazioni tra le scuole e la società e non soltanto dalle carenze delle prime.

Sempre sulla stessa linea delle problematiche create dal programma in esame in riferimento all'istruzione e alla formazione, va notata l'osservazione di chi afferma che esso non distingue circa le conoscenze acquisite a scuola il sapere di un alunno in generale da quello che serve per ottenere risultati positivi nei test di Pisa (Scott, 2011; Paolone, 2008, 2016a e b). Inoltre, non si tiene conto del fatto che le scelte delle modalità di amministrazione dei test possono favorire un gruppo rispetto ad altri come per esempio: la presenza o meno di incentivi, il tipo di motivazioni degli allievi e il formato delle domande. Un problema ancora maggiore è che i test Pisa non fanno riferimento ad alcun programma scolastico nazionale e pertanto non verificano i contenuti insegnati e/o quelli appresi. Altri effetti negativi consisterebbero nel dare la preferenza a determinate forme di prestazioni scolastiche e nel contribuire alla standardizzazione dei processi di insegnamento apprendimento. Infine, il modo di pubblicare i risultati in tavole comparative ten-



de a privilegiare la posizione rispetto ai punteggi, accrescendo così lo spirito di competitività tra i Paesi piuttosto che l'impegno a migliorare l'educazione.

Passando a considerare il punto di vista degli *studenti*, è stato osservato che i test Pisa non terrebbero conto delle differenze di classe tra loro esistenti (MacRuaire, 2011; Paolone, 2008, 2016a e b). Gli allievi di un quartiere svantaggiato di una città dell'Irlanda, intervistati sulla loro esperienza durante l'applicazione del programma, hanno evidenziato tre problematiche: l'intensità della somministrazione è risultata eccessiva per cui la gran parte degli studenti, specialmente quelli disabili, hanno incontrato serie difficoltà anche solo a leggere le domande; di conseguenza vari si sono limitati a segnare le risposte a caso; inoltre tra gli inchiestati sono emersi molti dubbi circa il rispetto dell'anonimato delle risposte per il gran numero di domande personali. Pertanto, l'applicazione di Pisa dovrebbe assicurare un maggiore supporto agli alunni, soprattutto a quelli appartenenti ai ceti meno abbienti, e adottare un modello più flessibile e articolato di valutazione.

3. Le posizioni favorevoli

Esse rientrano in quella corrente dell'e.c. che in queste ultime decadi ha rivisitato l'impostazione dominante negli Anni '50 e '60 secondo la guale l'e.c. è una scienza sociale positiva e predittiva (Phillips e Schweisfurth, 2014; Phillips e Ochs, 2003; Mincu, 2020; Malizia, 2022). Di essa gli attuali comparatisti riprendono l'obiettivo principale, quello cioè di voler fondare l'e.c. su metodi e tecniche di natura scientifica, empirica e quantitativa. Viene pure condivisa la posizione secondo la quale l'e.c. rappresenta un ambito di studi e di ricerche particolarmente fecondo sul piano teorico e concreto, come anche la concezione che l'innovazione e la riforma vanno ritenute processi essenziali per adequare i sistemi di istruzione e di formazione ai ritmi accelerati del cambiamento in atto nelle nostre società. Si differenziano invece dalle posizioni degli Anni '50 e '60 in quanto rivalutano gli approcci storico e filosofico per cui non si limitano ad esaminare i sistemi educativi solamente nella loro condizione attuale e negli aspetti socio-economici e culturali, soprattutto quantitativi, ma si impegnano equalmente a comprendere la loro evoluzione nel tempo anche da un punto di vista ideale.

Passando ad esaminare le loro posizioni rispetto agli studi internazionali sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti, i relativi giudizi risultano positivi, ma non ingenuamente tali in quanto non si nascondono le problematiche insite in questo tipo di investigazioni. Ritengono infatti che esse possano esercitare un impatto favorevole sia sulla ricerca empirica in educazione che

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 117

sull'e.c. in quanto la prima può ampliare il suo raggio di azione allo studio di

tutti i sistemi educativi e la seconda consolidare il ricorso ai metodi empirici.

Scendendo più nei particolari, anzitutto non è possibile mettere in dubbio il valore scientifico di tali ricerche che risulta particolarmente rilevante: infatti, si è riusciti ad affrontare con successo delle sfide a livello metodologico che apparivano insuperabili fino almeno alla metà del secolo scorso. Sul piano pratico esse hanno permesso di individuare con precisione punti forti e criticità dei sistemi educativi e tali risultati hanno consentito di fondare il dibattito politico riguardo all'istruzione e alla formazione su argomentazioni più oggettive. Un altro progresso importante può essere identificato nel contributo che hanno dato all'identificazione di validi benchmark, o indicatori chiave, in modo da assicurare fondamenti solidi alle valutazioni internazionali. In aggiunta, gli esiti delle indagini in esame forniscono un aiuto significativo in vista della identificazione di buone pratiche a condizione, ovviamente, che esistano prove evidenti delle loro relazioni dirette e strette con risultati positivi.

La rilevanza di tali ricerche non deriva solo dai punteggi che si ottengono con i test, ma dipende anche dalla vasta gamma di dati ulteriori che riescono a raccogliere. Questi riguardano importanti variabili socio-demografiche degli studenti quali il sesso, la condizione socio-economica e culturale, l'età, il tipo di scuola frequentata; tali informazioni hanno permesso di effettuare indagini particolarmente sofisticate – sia tra i Paesi che al loro interno - sul gender, gli stadi evolutivi, le diseguaglianze di status, le attese e il ventaglio di offerte di istruzione e di formazione. In particolare, la banca dati dell'OCSE ha messo a disposizione le proprie informazioni non solo per far conoscere il livello generale delle prestazioni degli studenti degli Stati che partecipano alle indagini, ma anche perché si possano approfondire i rapporti con le caratteristiche personali e scolastiche.

Certamente non si possono ignorare le ricadute *politiche* dei risultati delle ricerche internazionali sugli apprendimenti. La partecipazione dei Paesi rappresenta un'azione dei relativi governi che merita apprezzamento. Tuttavia, le motivazioni possono essere le più diverse: utilizzare i loro esiti per impostare le proprie strategie a livello educativo; mostrare la validità delle politiche adottate; criticare le scelte effettuate da precedenti governi. Il successo di tali indagini ha anche premiato le attività dell'OCSE che starebbe assumendo un ruolo istituzionale nuovo di arbitro della governance globale dell'educazione.

I comparatisti favorevoli alle ricerche internazionali sugli apprendimenti sono ben consapevoli delle *problematiche* connesse con la raccolta dei dati e la loro disamina. Ricordo, qui di seguito, molto in sintesi le principali: la comparabilità dei campioni; la scelta delle alternative dei test in modo da verificare le conoscenze, le abilità e le competenze con riferimento ai contenuti reali dei



programmi; l'assicurazione della presenza di condizioni simili in tutti i Paesi nella somministrazione delle prove e nella raccolta dei dati; la garanzia di analisi statistiche rigorose. Tali problematiche certamente esistono e possono essere affrontate, assicurando una sufficiente affidabilità e validità dei risultati e bisogna riconoscere che i progressi nel tempo sono stati considerevoli. Indubbiamente, spetterà ai comparatisti monitorare con accuratezza lo svolgimento delle ricerche e la presentazione degli esiti.

Passando ad una valutazione del Programma *Pisa* su cui si sono maggiormente concentrati le critiche e gli apprezzamenti degli esperti e dei politici, come è emerso nel paragrafo precedente riguardo alle prime, si può prendere le mosse da quello che è stato definito «lo shock di Pisa» che, tra l'altro, ha comportato «la fine dell'autocompiacimento» (Schleicher, 2020, p. 28; cfr. anche Phillips e Schweisfurth, 2014). Fin dalla pubblicazione dei primi risultati di Pisa nel 2001, i relativi rapporti hanno suscitato accese discussioni perché i dati in essi riportati contraddicevano in vari casi l'immagine molto positiva che nei Paesi era diffusa riguardo ai propri sistemi educativi. Man mano che le edizioni si succedevano, le polemiche crescevano di pari passo perché erano possibili confronti nel tempo ed emergevano con chiarezza i casi in cui i governi non si erano impegnati adeguatamente per migliorare la situazione e, quindi, venivano messi sotto accusa dall'opinione pubblica.

Uno degli effetti più rilevanti di Pisa è consistito nello *sfatare* l'opinione molto diffusa secondo la quale i livelli di prestazione dei sistemi educativi sarebbero immutabili, o quasi, ed esisterebbe un rapporto obbligato tra lo svantaggio socio-economico e culturale ed esiti scolastici scadenti. I dati dell'indagine hanno evidenziato chiaramente che vari Paesi sono riusciti a predisporre e realizzare valide strategie, mirate ad elevare l'apprendimento dei propri allievi e a diminuire in misura notevole l'incidenza delle disparità, riscontrabili nella popolazione scolastica, sui risultati degli studenti.

Un altro impatto da evidenziare va identificato nella *sensibilizzazione* operata nell'opinione pubblica circa le carenze del proprio sistema di istruzione e di formazione che ha prodotto come conseguenza una notevole spinta all'innovazione. In questo caso la risonanza è stata più grande nei Paesi in cui i dati di Pisa hanno contraddetto la percezione diffusa della condizione positiva dell'educazione.

La ricerca dell'OCSE ha anche dimostrato con evidenza come molti Stati membri dell'Organizzazione siano riusciti a riformare il proprio sistema di istruzione e di formazione in *tempi* relativamente brevi e in aree *geografiche* tra loro diverse. In Europa si possono ricordare tra l'altro la Germania, la Polonia e il Portogallo; nell'America Latina emergono Brasile, Colombia, Messico e Perù; particolarmente significativo è il successo dei Paesi dell'Asia come Corea del Sud, Giappone e





Singapore che hanno sfatato la leggenda secondo la quale la riuscita dei loro studenti dipenderebbe dalla forte pressione esercitata su di loro e dall'apprendimento meccanico, mentre quello che viene ritenuto dall'Occidente come un esercizio di memorizzazione non è altro che il consolidamento dell'apprendimento (Bray, Adamson e Mason, 2010).

Da ultimo, vari governi si sono serviti degli esiti di Pisa per avviare una comparazione tra i propri sistemi educativi e quelli di altri Stati in modo da identificare punti di forza e di criticità e strategie da adottare. Si è trattato di un progresso rispetto al passato quando spesso ci si limitava a paragonare la propria situazione attuale con quella di anni precedenti. Questo tipo di comparazione si è molto diffuso negli ultimi anni.

4. Osservazioni conclusive: verso un giudizio equilibrato

Tra le due posizioni mi sembra che la *seconda* sia sostenuta da argomentazioni più convincenti, al tempo stesso non vanno trascurati alcuni limiti e carenze significativa che sono stati messi in evidenza dalla prima.

Incomincio da alcune osservazioni sui presupposti delle due posizioni critiche. Riguardo alle prime, un problema da tenere in considerazione è che la situazione attuale risulta ancora lontana dalla globalizzazione politica; altrettanto grave è che non si sia neppure realizzata la globalizzazione della solidarietà (Malizia, 2022; Paolone, 2008; Cowen, Kazamias e Unterhalter, 2009; Manzon 2011). Inoltre, alcuni comparatisti hanno messo in risalto che nei secoli XIX e XX si è verificata una considerevole standardizzazione tra i sistemi educativi da attribuire all'impatto di singoli Paesi, quindi senza la globalizzazione, ed è pensabile chi continui anche adesso. Altri sostengono che la omogeneizzazione attuale sarebbe più supposta che effettiva poiché sarebbe riferibile alla tendenza a sottolineare gli aspetti comuni rispetto a quelli diversi e alle teorie pedagogiche piuttosto che alle realtà educative concrete. In questo caso, è augurabile che si raggiunga un punto di accordo tra il riconoscimento della validità delle buone pratiche altrui e l'uso degli indicatori chiave internazionali che eviti ogni forma d'imposizione dall'alto, di neocolonialismo e di imperialismo culturale.

Passando, poi, alle posizioni del *postmoderno*, alcuni critici osservano che la stessa modernità potrebbe essere interpretata in modo da evitare approcci totalizzanti e da aprirsi ad altre culture, conservando molti valori positivi dell'Occidente che, invece, non si riscontrerebbero nelle investigazioni dei comparatisti postmoderni; proprio in riferimento a questo ambito è stato sottolineato che uno dei punti deboli delle posizioni in esame è l'impossibilità di far derivare da esse giudizi di carattere morale (Malizia, 2022; Hayhoe, 2000; Kubow e Fos-



sum, 2007; Paolone, 2008, 2016a e b; Mincu, 2020). Inoltre, le medesime tesi dell'approccio in questione corrono il pericolo di trasformarsi in metanarrazioni totalizzanti né più né meno delle ideologie della modernità. La conclusione è che sarebbe uno sbaglio imperdonabile se l'e.c. rinunciasse alle prospettive della modernità perché ciò implicherebbe l'abbandono di valori come la giustizia, l'armonia, il rispetto e il progresso, mentre non sarebbe difficile integrarle con quelle della postmodernità.

Passando poi alle ricerche internazionali sull'apprendimento degli studenti, va anzitutto osservato che il loro grande successo è dipeso principalmente dall'affermarsi alla fine del precedente millennio di alcuni orientamenti condivisi sul piano mondiale che hanno permesso di ovviare alle carenze riscontrate precedentemente al riguardo (Chiosso e Castoldi, 2017; Castoldi, 2016). È stato possibile, infatti, assicurare la realizzazione in maniera sistematica a intervalli costanti di queste indagini e consentirne un'utilizzazione non solo a livello trasversale, ma anche a quello longitudinale. Sono stati anche predisposti quadri generali di riferimento che hanno permesso di sviluppare prove scientificamente valide e una terminologia condivisa. Si è pure riusciti a integrare le prove citate con dati di processo così da poter analizzare i rapporti tra i fattori operativi e gli esiti finali. I tempi per l'elaborazione e la restituzione dei risultati sono stati ridotti a una durata relativamente breve per cui si è potuto utilizzare i dati per il miglioramento dei concreti processi di apprendimento. La validità dei risultati ha, pertanto, convinto i decisori a finanziare le ricerche internazionali e a coinvolgersi in esse.

Nonostante questi andamenti positivi, bisogna tuttavia tener conto di alcune precisazioni al riguardo (Cussò, 2008; Paolone, 2008 e 2016 a). Indubbiamente l'importanza delle statistiche educative per la scienza e la politica è notevole ai fini dello studio, della ricerca e della predisposizione di strategie di intervento da parte dei governi poiché permettono di descrivere la realtà in termini quantitativi. Queste potenzialità non dovrebbero far dimenticare la loro natura di immagini dei fatti che sono costruite ricorrendo a filtri scelti dal ricercatore per cui si può affermare che non esiste un unico approccio quantitativo alle problematiche sociali né una sola metodologia per elaborare degli indicatori.

Una specifica considerazione va riservata al *prestito* di concezioni e di strutture educative da un sistema all'altro che è una delle finalità delle ricerche internazionali sugli apprendimenti (Cowen, 2010). Sarà necessario verificare che tali passaggi si traducono in elementi corrispondenti al nuovo contesto perché potrebbero anche trasformarsi e adottare modalità completamente differenti; inoltre, bisognerà prestare altrettanta attenzione anche ai processi che non si limitano a muoversi in una sola direzione, ma che si presentano reciproci, multilaterali, circolari e con andamenti diacronici.

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 121



Termino queste osservazioni conclusive riportando in sintesi una valutazione che mi sembra particolarmente equilibrata (Duru-Bellat, 2011). Anzitutto, va riconosciuto il successo di Pisa che è da attribuire principalmente a due aspetti di tale programma: esso non misura le conoscenze dei contenuti dei programmi scolastici, ma fornisce un qiudizio realistico sulle prestazioni dei 15enni riquardo a problemi rilevanti della loro vita quotidiana; inoltre, qli esiti dei test offrono indicazioni molto utili per capire le differenze nei punti forti e nelle criticità dei sistemi educativi dei diversi Paesi. Le carenze principali di Pisa possono essere identificate nel cattivo uso che è stato fatto dei suoi benchmark poiché le scuole degli Stati partecipanti al programma sono classificate solo sulla loro base. Ora, tali parametri sono costruiti ricorrendo ai dati più facilmente acquisibili e soprattutto consistono in informazioni parziali che non sono sufficienti per giudicare un intero sistema educativo; invece, la relativa valutazione dovrebbe fondarsi su una combinazione di indicatori, non solo quantitativi, ma anche qualitativi. In particolare, la studiosa fa riferimento alla diffusione della scolarizzazione, ai finanziamenti non solo della scuola pubblica, ma anche di quella privata e alla differenziazione del sistema educativo. Tali osservazioni critiche non dovrebbero, però, portare alla rinuncia a misurare i risultati degli studenti, ma a completarli con dati riferibili ad altre caratteristiche dell'istruzione e della formazione equalmente importanti.

Bibliografia

Berliner D.C., The context for Interpreting PISA Results in the USA: Negativism. Chauvinism, Misunderstanding, and the Potential to Distort the Educational Systems of Nations, in Pereyra A. - KOTTHOFF H. G. - COWEN R., (a cura di), PISA Under Examination, Rotterdam, Sens Publishers, pp. 77-96.

BOLIVAR A., The Dissatisfaction of the Losers: PISA Public Discourse in Ibero-American Countries, in Pereyra A. - Kotthoff H. G. - Cowen R. (a cura di), PISA Under Examination, Rotterdam, Sens Publishers, pp. 61-74.

Bray M. - Adamson B. - Mason M. (a cura di), Recherche comparative en éducation: approches et méthodes, Bruxelles, De Boeck, 2010.

Broadfoot P., Comparative Education for the 21st Century, in «Comparative Education», 36 (2000), n. 3, pp. 357-371.

Carney S., Reading the Global, in Larsen M.A. (a cura di), New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen, Rotterdam, Sense Publishers, 2010, pp. 125-142.

CASTOLDI M., Certificare e valutare le competenze, Roma, Carocci, 2016.

CHIOSSO G. – M. CASTOLDI, Quale futuro per l'istruzione, Firenze, Mondadori, 2017.

COWEN R., *Transfer, Translation and Transformation*, in PAOLONE A. (a cura di), *Education between boundaries: comparazione, etnografia, educazione*, Padova, Imprimitur, 2010, pp. 43-53.

COWEN R. – KAZAMIAS A.M. – UNTERHALTER E. (a cura di), Second international handbook of comparative education, 2 voll, Dordrecht, Springer, 2009.

Cussò R., Strengths and Limits of Data: from Goal to Conditionality – Indicators in Education, in RESNIK L. (a cura di), The Production of Knowledge in the Global Era, Rotterdam/Taipei, Sense Publishers, 2008, pp. 93-106.



- DURU-BELLAT M., From the Appealing Power of Pisa Data to the Delusions of Benchmarking, in Pereyra A. - KOTTHOFF H.G. - COWEN R. (a cura di), PISA Under Examination, Rotterdam, Sens Publishers, pp. 157-167.
- FOUCAULT M., L'Archéologie du savoir, Paris, Gallimard, 1968.
- FULLAN M., Breakthrough: Deepening Pedagogical Improvement, in MINCU M.E. (a cura di), Personalisation of Education in in Context, Rotterdam, Sense, 2012, pp. 19-26.
- HAYHOE R., Redeeming Modernity, in «Comparative Education Review», 44 (2000), n. 4, pp. 423-439.
- Horga L., Personalisation of Learning Between Reality and Desideratum in the Romanian Educational System, in MINCU M.E (a cura di), Personalisation of Education in in Context, Rotterdam, Sense, 2012, pp. 175-190.
- LE BOTERF G., Costruire le competenze individuali e collettive, Napoli, Guida, 2008.
- LUNDGREN U.P., Pisa as a Political Instrument. One History Behind the Formulating of the Pisa Programme, in Pereyra A. - Kotthoff H.G. - Cowen R. (a cura di), PISA Under Examination, Rotterdam, Sens Publishers, 2011, pp. 17-30.
- MACRUAIRE G., An Examination of Students' Perspectives on PISA Testing, in Pereyra A. Kotthoff H.G. -COWEN R., (a cura di), PISA Under Examination, Rotterdam, Sens Publishers, 2011, pp. 143-156.
- MALIZIA G., Educazione comparata: potenzialità e debolezze di una disciplina, in «Orientamenti Pedagogici», 69 (2022), n. 1, pp. 57-70.
- MANZON M., Comparative Education: The construction of a field, Hong Kong, Springer, 2011.
- MINCU M.F., Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative, Milano, Mondadori, 2020.
- Morgan C., Constructing the OECD Programme for International Student Assessment, in Pereyra A. - KOTTHOFF H.G. - COWEN R., (a cura di), PISA Under Examination, Rotterdam, Sens Publishers, 2011, pp. 47-59.
- PAOLONE A.R., Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità, Roma, Monolite, 2008.
- PAOLONE A.R., Educazione comparata, convergenze-divergenze globali e etnografia nella contemporaneità, in Barbieri N.S. - Gaudio A. - Zago G. (a cura di), Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo, Brescia, Scholé ELS La Scuola, 2016a, pp. 43-77.
- PAOLONE A.R., Educazione comparata e metodo etnografico in Europa. Dalle ricerche multilocali allo studio dei rapporti macro-micro, in Callegari C. (a cura di), L'educazione comparata tra storia ed etnografia, Roma, Anicia, 2016b, pp. 91-126.
- Pellerey M., Le competenze individuali e il Portfolio, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- PEREYRA A. KOTTHOFF H.G. COWEN R. (a cura di), PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Texts, Changing Schools, Rotterdam, Sens Publishers, 2011.
- PHILLIPS D. K. OCHS, Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices, «Comparative Education», 39 (2003), n. 3, pp. 451-461.
- PHILLIPS D. M. Schweisfurth, Comparative and International Education, London, Bloomsbury Academic, 2014, 2 ed.
- RUST V., Postmodernism and Its Comparative Education Implications, «Comparative Education Review», vol. 36 (1991), n. 4, pp. 610-626.
- Schleicher A., Una scuola di prima classe, Bologna, Il Mulino, 2020.
- Schriewer J. (a cura di), Discourse Formation in Comparative Education, Frankfurt am Main, Peter
- Scott D., PISA, International Comparisons, Epistemic Paradoxes, in Pereyra A. Kotthoff H.G. Cowen R. (a cura di), PISA Under Examination, Rotterdam, Sens Publishers, 2011, pp. 97-107.







Analisi degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione Professionale e del Lavoro 2021

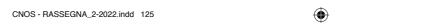
SARA FRONTINI¹

Il presente articolo intende esaminare le scelte compiute dalle Regioni in materia di Formazione Professionale e di Politiche Attive del Lavoro, in continuità con le precedenti analisi ragionate degli interventi regionali in materia di Istruzione, Formazione Professionale e Politiche Attive del Lavoro che CNOS-FAP e PTSCLAS Spa (ex Noviter S.r.l.)², con l'intento di mettere in luce le *policy* all'interno di una riflessione più generale che comprenda gli scenari, le trasformazioni e le opportunità che, a partire dal 2020, hanno avuto impatti significativi anche sui sistemi della Formazione Professionale e dei Servizi al Lavoro.

Come per l'analisi del 2020, i dati riportati nel presente articolo sono l'esito dell'attività di rilevazione più interattiva ed immediata derivante dall'**Osservato- rio digitale** (http://osservatoriodigitale.ptsclasplatform.it/), strumento creato per rendere più fruibile e costantemente aggiornata l'evoluzione delle *policy* in materia di Formazione Professionale e di Politiche Attive del Lavoro nel nostro Paese, anche in ottica longitudinale. Dal punto di vista metodologico, però, l'Osservatorio è stato strutturato secondo le logiche che hanno caratterizzato le precedenti analisi.

Il 2020 ha rappresentato un anno significativo per tutti i settori e anche il mondo della Formazione Professionale e delle politiche del lavoro si sono trovati ad affrontare nuove sfide. Già dai dati emersi lo scorso anno, si erano esaminate le conseguenze che la pandemia aveva avuto sui sistemi regionali e sui relativi avvisi. Basti pensare, ad esempio, alle soluzioni per attivare la FAD al fine di garantire la prosecuzione delle attività formative. Gli effetti della pandemia e le diverse chiusure, infatti, hanno impattato significativamente sui processi produttivi (es. la digitalizzazione dei processi e dei canali di distribuzione) e sulle modalità di lavorare (es. l'introduzione dello *smart working* o di forme ibride), facendo emergere anche la richiesta di nuove competenze e nuove professioni.





¹ Project Manager, BL Processi formativi e del lavoro, PTS.

² 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).



Infatti, se alcuni settori sono stati negativamente colpiti dalla crisi sanitaria, altri hanno subito un'espansione significativa (es. il settore logistico), mentre altri ancora hanno dovuto ripensarsi e riconvertirsi. Tutte queste trasformazioni hanno comprensibilmente avuto impatti di rilievo anche sul mondo della Formazione Professionale e dei Servizi al Lavoro.

Non sono stati e non saranno, dunque, solo i cambiamenti intercorsi a livello economico, sociale e culturale ad avere impattato sul settore, ma anche i finanziamenti previsti per risollevare il Paese dalle difficoltà avranno conseguenze interessanti di cui vedremo i risultati nei prossimi anni. Infatti, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) costituisce, anche per il mondo della formazione e delle politiche del lavoro, un'opportunità di crescita e di evoluzione per i sistemi, auspicando a maggiori sinergie ed integrazioni tra il sistema della Formazione Professionale e i Servizi al Lavoro che abbiamo iniziato ad osservare anche in epoca pre-Covid. Infatti, il PNRR ricomprende finanziamenti volti sia alla formazione che alle politiche del lavoro e 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.

Nell'ambito delle politiche della formazione e del lavoro, sono la Missione 4 – Istruzione e Ricerca e la Missione 5 – Inclusione e Coesione quelle di maggiore interesse. Nello specifico, per quanto riguarda la formazione i finanziamenti sono a valere su: a) il sistema duale, ove è previsto uno stanziamento pari a 600 milioni di euro, con l'obiettivo di rafforzare il sistema duale per avvicinare sempre più l'Istruzione e la Formazione Professionale con i fabbisogni del mercato del lavoro, per favorire l'occupabilità dei giovani e l'acquisizione di nuove competenze soprattutto nelle aree più marginali e periferiche; b) il sistema ITS che, con uno stanziamento di 1,5 miliardi di euro, intende aumentare il numero di ITS, potenziare i laboratori con tecnologie 4.0, favorire la formazione dei docenti e lo sviluppo di una piattaforma digitale nazionale per le offerte di lavoro rivolte agli studenti. Il sistema ITS, inoltre, è coinvolto in una vera e propria riforma approvata alla Camera dei deputati il 20 luglio 2021, che è attualmente sottoposta all'esame del Senato. Per l'effettiva messa a regime della Riforma è prevista l'approvazione di almeno quindici decreti attuativi.

Per quanto riguarda l'Istruzione e la Formazione Professionale è però importante evidenziare che, ad eccezione del duale, al sistema non sono stati rivolti investimenti specifici lasciandolo, di fatto, ancora un po' ai margini del sistema di istruzione e formazione a livello nazionale.

Nell'ambito delle "politiche per il lavoro", invece, è la Missione 5 quella di interesse ed intende promuovere 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. La finalità è di incrementare il tasso di occupazione promuovendo le transizioni lavorative dotando le persone di formazione adeguata, riducendo il mismatch di competenze (e quindi affrontare il problema dei NEET) e incrementando la quantità e qualità dei programmi di formazione continua degli occupati e dei disoccupati. L'obiettivo di rivedere le Politiche Attive del Lavoro si colloca nel programma nazionale «Garanzia di occupabilità dei lavoratori» (GOL), ovvero un nuovo sistema di presa in carico unico dei disoccupati e delle persone in transizione occupazionale che associ la profilazione dei Servizi al Lavoro alla formazione con l'intenzione di superare l'eterogeneità dei servizi erogati a livello regionale al fine di garantire un elevato livello di qualità delle prestazioni su tutto il territorio nazionale nel rispetto delle peculiarità regionali. In aggiunta, si intende altresì rafforzare i centri per l'impiego favorendo l'integrazione con il sistema di istruzione e formazione, anche attraverso la rete degli operatori privati.

GOL è stato approvato con decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali di concerto con il Ministro dell'Economia e Finanze, del 5 novembre 2021 recante "Adozione del Programma nazionale per la garanzia di occupabilità dei lavoratori (GOL)". La misura prevede uno stanziamento di 4,4 miliardi di euro e intende coinvolgere almeno 3 milioni di beneficiari entro il 2025. Grande attenzione è volta ai soggetti fragili ed un approccio che considera la formazione lo strumento di politica attiva finalizzato al reinserimento dei disoccupati nel mercato del lavoro. Oltre al target generale dei 3 milioni di beneficiari, infatti, il Programma prevede che il 75% di questi siano donne, disoccupati di lungo periodo, disabili, under 30 ed over 55 e che almeno 800.000 destinatari partecipino a percorsi di Formazione Professionale, di cui almeno 300.000 a percorsi finalizzati all'ottenimento di competenze digitali.

Le modalità di attuazione della Garanzia per l'Occupabilità dei Lavoratori nei diversi contesti regionali sono definite nei diversi Piani Attuativi Regionali (PAR), da adottare previa valutazione di coerenza da parte dell'ANPAL. I PAR descrivono, tra l'altro, come le singole Regioni intendono utilizzare i primi 880 milioni di euro ripartiti con il decreto interministeriale 5 novembre 2021 e come prevedono di intercettare entro il 31 dicembre 2022 i 300.000 beneficiari previsti dalle *milestone* del PNRR.

In tale scenario è importante menzionare anche il Piano Nazionale Nuove Competenze (PNC) che delinea gli standard comuni e i livelli essenziali di Formazione Professionale in tutto il territorio nazionale ed è applicabile anche per gli interventi relativi all'investimento «sistema duale» del PNRR. Gli obiettivi principali del Piano sono: a) l'integrazione tra le Politiche Attive per il Lavoro e la formazione; b) la promozione dell'apprendistato duale di primo e di terzo livello attraverso il supporto alla progettazione di nuovi percorsi; c) la personalizzazione degli interventi; d) l'attenzione al mercato del lavoro locale; il coinvolgimento delle imprese per







agevolare le transizioni occupazionali, favorire opportunità e soluzioni concrete per la personalizzazione, sostenere l'ampliamento dell'offerta formativa e promuovere metodologie di formazione in contesto lavorativo. In riferimento a GOL, il PNC prevede due tipologie di percorsi con una forte connotazione duale: percorsi di aggiornamento (upskilling) e percorsi di riqualificazione (reskilling).

Grazie al PNRR e ai diversi investimenti, dunque, vi sono opportunità di crescita e di sviluppo per i sistemi regionali affinché si vada sempre più verso *policy* strutturate e sistemi unitari, andando oltre la "balcanizzazione" delle politiche formative e del lavoro come emerso nelle rilevazioni precedenti.

Scenario generale

Nel 2021 l'analisi è stata compiuta a partire da un patrimonio informativo di 276 avvisi³ di cui 169 relativi alle politiche della formazione e 107 alle politiche del lavoro nel periodo compreso tra il 1° gennaio e il 31 dicembre 2021. Per quanto riguarda gli stanziamenti rivolti alla formazione sono stati €977.628.757,62, mentre quelli rivolti alle PAL €525.486.609,96. Confrontando tali dati con quelli registrati nel 2020, in quell'anno solare gli avvisi registrati sono stati 265, 11 in meno rispetto al 2021. Gli avvisi riguardanti la formazione sono stati 182, mentre 83 quelli rivolti alle Politiche Attive del Lavoro. Dal punto di vista del finanziamento invece, per la formazione nel 2020 sono stati finanziati €1.104.492.839,81, mentre per le politiche attive €741.762.434,66.

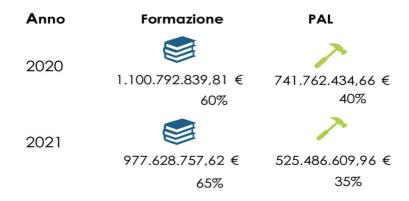


Figura 1 - Suddivisione risorse formazione e PAL, confronto 2020 e 2021

³ È necessario specificare che il database di documenti raccolti durante l'anno 2021 non è composto esclusivamente da avvisi e bandi. Infatti, la ricognizione tiene conto anche di alcuni atti regionali come rifinanziamenti, proroghe, direttive, linee guida che a diverso titolo possono essere considerati i principali indicatori delle policy realizzate dalle Regioni.



La lettura di guesti dati deve essere svolta considerando la situazione particolare che ha caratterizzato gli anni a seguito del 2020. Per esempio, un numero maggiore di finanziamenti rivolti alla formazione nel 2020 rispetto al 2021 si collega alle misure eccezionali a supporto dell'attività formativa che sono state introdotte durante la fase emergenziale. Infatti, se anche nel 2021 ci sono stati finanziamenti ad hoc a supporto della FAD, è stato proprio nel 2020 che le Regioni si sono attivate per aiutare le istituzioni formative e i propri studenti/ docenti con stanziamenti mirati a far fronte alla situazione eccezionale in corso. Così come, sempre sul tema FAD, le Regioni si sono trovate a disciplinare tale modalità formativa che prima del Covid era prevista solo in alcuni contesti e ristretta ad alcune tipologie formative.

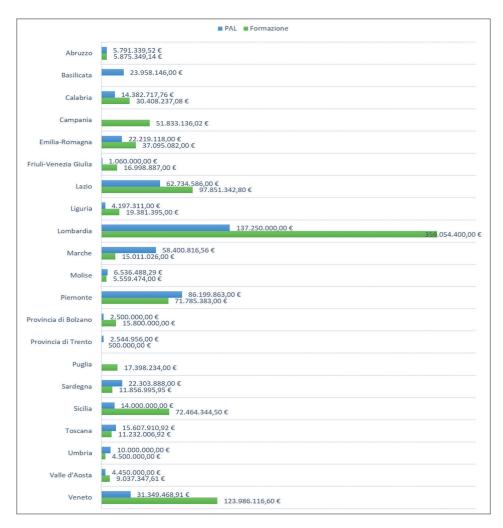


Figura 2 - Risorse PAL e Formazione per Regione 2021









La stessa lettura deve essere applicata anche nell'ambito delle Politiche Attive del Lavoro. Infatti, sempre nel 2020 sono state introdotte misure di sostegno al reddito collegate alle politiche attive per far fronte alla situazione emergenziale ove molte imprese e diversi settori o avevano subito un fermo (es. turismo) oppure una riduzione di attività.

Considerando il totale degli stanziamenti, come si evince dalla figura 2 ove è possibile visionare la ripartizione delle diverse tipologie di avvisi tra le singole Regioni, sono la Lombardia (€496.304.400) e il Lazio (€160.585.926,00) le Regioni che hanno destinato i maggiori finanziamenti sia in ambito formativo che delle Politiche Attive del Lavoro. Per esempio, la Lombardia nel 2021 ha finanziato maggiormente le politiche della formazione (€359.054.400) rispetto alle Politiche Attive del Lavoro (€137.250.000). Osservando il grafico, però, si può notare che questa tendenza caratterizza un po' tutti i contesti regionali sia dal punto di vista dei finanziamenti sia in termini numerici di avvisi emanati. Le Regioni che invece hanno stanziato finanziamenti superiori alle Politiche Attive del Lavoro sono Basilicata, Piemonte, Marche, Provincia di Trento e Sardegna. In altri casi, invece, come l'Abruzzo si registra una ripartizione equa tra formazione e PAL sia in relazione al numero di avvisi sia rispetto ai finanziamenti.

Rispetto al 2020, invece, solo 9 Regioni hanno stanziato complessivamente una minor quantità di risorse: in particolare Sicilia, Puglia, Piemonte, Sardegna, Toscana, Emilia-Romagna, Molise, Liguria e la Provincia di Trento. In alcuni casi però, come per il Molise, le differenze tra annualità sono piuttosto esigue. In riferimento alla Formazione Professionale, gli scenari sono diversificati rispetto all'anno precedente. Infatti, Regioni come Piemonte, Emilia-Romagna, Sardegna e Friuli-Venezia Giulia hanno registrato un decremento delle risorse stanziate. In altri casi, al contrario, vi sono stati aumenti significativi come per esempio in Lombardia, Campania e Lazio. Nel caso delle diminuzioni, però, si tratta generalmente di riduzioni piuttosto contenute⁴.

Per quanto riguarda le Politiche Attive del Lavoro, invece, la situazione è piuttosto variegata rispetto all'annualità precedente. Infatti, Regioni come Puglia e Sicilia hanno registrato un decremento significativo rispetto al 2020, mentre i restanti contesti presentano riduzioni di finanziamento meno significative. Altri contesti regionali, invece, mostrano incrementi maggiori nelle Politiche Attive del Lavoro: tra queste abbiamo Lazio, Marche e Piemonte.

⁴ Un'altra ragione di variazioni significative fra un anno e l'altro è imputabile anche agli avvisi che vengono pubblicati alla fine dell'anno: i bandi pubblicati negli ultimi giorni di dicembre del 2020 non vengono conteggiati, pur trovando piena attuazione nel 2021.



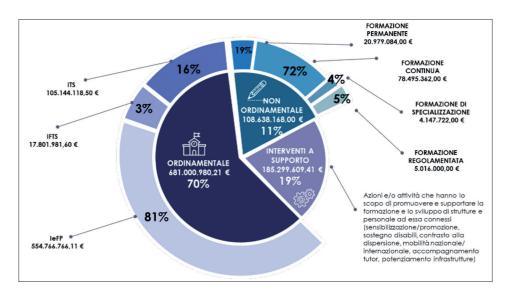


Figura 3 - Finanziamenti delle politiche della formazione

Politiche della formazione

Come si evince dalla figura 3⁵, lo stanziamento totale rivolto alle politiche della formazione è pari a €977.628.757,62 ripartito come segue: il 70% è rivolto alla formazione ordinamentale (€681.000.980,21), il 19% agli interventi a supporto (€185.299.609.41) e l'11% è stato destinato alla formazione non ordinamentale (€108.638.168). In linea con le tendenze emerse dalle precedenti rilevazioni, i maggiori stanziamenti sono stati rivolti alla formazione ordinamentale. Nel 2021, così come nel 2020, sono solo gli interventi a supporto ad aver registrato incrementi rispetto alle passate annualità. Questo aumento, però, va contestualizzato all'interno dello scenario emergenziale che ha coinvolto anche il mondo della formazione ed è stato necessario supportare anche finanziariamente nuove modalità formative.

Per quanto riguarda la formazione ordinamentale sono gli stanziamenti rivolti all'IeFP, intesa come percorsi triennali e IV anni, quelli più significativi (81% della formazione ordinamentale). Osservando le rilevazioni direttamente dal cruscotto, emerge che ormai il IV anno è diventato parte integrante del sistema IeFP in quasi tutti i contesti regionali. Da un esame longitudinale è possibile affermare

⁵ I valori e le percentuali riportate nella figura possono differire da quelli riportati nel cruscotto online. Per illustrare le informazioni, infatti, l'Osservatorio digitale utilizza metodologie di calcolo differenti rispetto a quelle utilizzate per la figura: ad esempio le risorse relative alla IeFP (triennale e IV anno) sono parzialmente duplicate per ragioni riportate nella nota metodologica disponibile online. Ciò comporta una distribuzione percentuale differente, rispetto alla figura qui riportata, non solo per la IeFP, ma anche per le altre tipologie di percorsi formativi.







che tale sviluppo è stato possibile grazie alla Sperimentazione del Sistema Duale iniziata nel 2016. Infatti, proprio a seguito della sperimentazione, molte Regioni introdussero per la prima volta percorsi finalizzati all'acquisizione del diploma professionale. Nel 2021 sono state 13 le Regioni che hanno stanziato finanziamenti a favore del IV anno: Valle d'Aosta, Lombardia, Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Emilia-Romagna, Marche, Abruzzo, Molise, Lazio, Campania, Puglia, Sicilia e Sardegna. Per quanto riguarda le Regioni non presenti in elenco abbiamo, ad esempio, il caso del Piemonte che non ha emanato avvisi nel 2021 in quanto aveva finanziato nel 2020 il ciclo formativo 2020-2023. Il Piemonte, di fatto, è una delle Regioni in cui tale percorso è parte integrante della filiera professionale. C'è poi il caso della Toscana che invece ha demandato completamente l'erogazione dei IV anni agli Istituti Professionali (IP) accreditati alla formazione, escludendo di fatto i Centri di Formazione Professionale nell'erogare tali percorsi.

Un altro elemento di interesse rispetto a questi percorsi è che, soprattutto in alcune Regioni, il contesto sperimentale in cui si sono sviluppati ha impattato significativamente sulle attuali modalità di erogazione. Infatti, molte Regioni continuano ad erogare percorsi di IV anno solo in modalità duale. In altri sistemi, invece, sono previsti percorsi sia in modalità ordinaria che duale (es. Lombardia, Friuli-Venezia Giulia e Puglia), mentre in altri nel 2021 sono stati finanziati solo avvisi per il diploma professionale in modalità ordinaria.

Se l'IeFP nella maggior parte delle Regioni registra una certa stabilità dei finanziamenti e continuità nell'erogazione dei percorsi, non si può dire altrettanto degli altri tasselli formativi che compongono la filiera professionale. In particolare, è l'IFTS ad avere una diffusione disomogenea in termini di investimenti e continuità: in alcune Regioni, come Emilia-Romagna e Lombardia, questa parte di filiera è parte integrande del sistema; in molte altre Regioni, soprattutto in quelle del Sud, tali percorsi registrano o finanziamenti discontinui negli anni oppure non sono mai state realizzate esperienze significative. Per quanto riguarda l'ITS, invece, negli ultimi anni abbiamo assistito ad un incremento in termini sia di finanziamento sia di promozione. Basti pensare, per esempio, alla riabilitazione dei percorsi ITS fatta da Mario Draghi anche in relazione ai finanziamenti del *Recovery Found* destinati al sistema.

Per quanto riguarda la formazione non ordinamentale, sebbene nel 2021 vi sia stata una riduzione dei finanziamenti rispetto al 2020, sul sistema generale possiamo affermare che si registrano, come per gli anni precedenti, interventi di vario tipo e differenziati sui vari territori. Degno di attenzione è l'incremento di stanziamenti rivolti alla formazione continua. Infatti, se una precedente diminuzione degli stanziamenti regionali rivolti alla formazione continua era ricollegata ad una maggior presenza e attività dei Fondi interprofessionali per la formazione degli occupati, l'aumento del 2021 è da leggere ancora una volta all'interno del contesto emergenziale che ha caratterizzato questi ultimi due anni. A dimostra-



zione di ciò sono le tipologie di avvisi sia in termini di destinatari sia di finalità: rivolti ai lavorati di imprese o aree in crisi (es. Marche, Liguria); all'acquisizione di nuove competenze nei settori digitali e nel turismo (es. Abruzzo); a sostenere processi di cambiamento organizzativo come l'accompagnamento a percorsi di invecchiamento e la crescita di contesti esclusivi (es. Veneto).

Da una lettura dei dati relativi alla formazione non ordinamentale in ottica longitudinale, emerge come non vi siano sistemi strutturati ed integrati volti a fornire percorsi a sostengo sia dei lavoratori nell'ottica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sia delle aziende per far fronte all'esigenza di risorse in possesso di competenze nuove e/o aggiornate. Ci troviamo di fronte invece a modelli regionali che tendono a promuovere interventi più mirati a risolvere situazioni emergenziali e a rispondere a fabbisogni immediati piuttosto che a disegnare un sistema strutturato ed integrato.

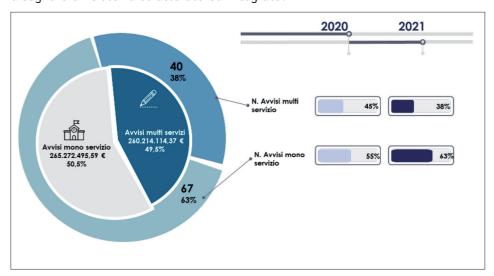


Figura 4 - Avvisi PAL mono e multiservizi 2020 e 2021

Politiche Attive del Lavoro

Per quanto riguarda le Politiche Attive del Lavoro, come già evidenziato, nel 2021 vi è stata, rispetto al 2020, una diminuzione degli investimenti passando da €741.762.434,66 a €525.486.609,96. Tale riduzione è sicuramente da correlare ad alcune misure introdotte nel 2020 a fronte della situazione Covid, ma se confrontiamo i dati con i primi anni della ricognizione tale dato risulta ridotto significativamente (nel 2017 furono stanziati per le Politiche del Lavoro €1.116.626.966,34 e nel 2018 €1.054.464.548,71). Come per la formazione, però, il dato va interpretato anche all'interno di un contesto specifico, ovvero la fine della Programmazione 2014-2020.







Osservando i dati nel dettaglio, emerge come nel 2021 si riconferma una percentuale maggiore, sia in termini numerici che di finanziamento, di avvisi mono servizi, ovvero dispositivi che finanziano una sola tipologia di servizio (es. avviso per la formazione mirata all'inserimento; avviso per i tirocini). Questa informazione ci permette di dire che ci troviamo ancora di fronte a sistemi per la maggior parte poco integrati e che, anziché ampliare le platee di destinatari, intervengono su fabbisogni e target dettati dalle necessità del momento o da situazioni molto definite. Nel caso del 2021 è sempre la situazione post pandemica ad influenzare le tipologie e i destinatari degli interventi.

Rispetto a questo aspetto si ricollega quanto rilevato nella Figura 4 in cui emerge come nella maggior parte dei casi le Regioni prediligano avvisi focalizzati su servizi specifici anziché bandi che al loro interno permettono la possibilità di erogare diverse tipologie di misure. In generale questo aspetto è correlato anche al numero di destinatari a cui è rivolto, ovvero avvisi multiservizi tendono ad essere di norma strumenti rivolti a diverse tipologie di target.

In relazione alle tipologie di misure, nel 2021 la formazione volta all'inserimento/reinserimento lavorativo rappresenta l'attività maggiormente impiegata dalle Regioni. È diminuito, invece, il tirocinio extra-curricolare che, negli anni, ha rappresentato il servizio maggiormente impiegato dalle Regioni in temi di Politiche Attive del Lavoro. Si registra invece un aumento nel 2021 delle indennità di sostegno legate ad una o più Politiche Attive del Lavoro. Questo aspetto va correlato al contesto economico e sociale di questi anni dove, da un lato, la contrazione di alcuni settori produttivi, unite anche alle regole di distanziamento, non hanno certamente favorito il tirocinio. Dall'altro, invece, è emersa la necessità di introdurre misure di politiche passive a sostegno dei lavoratori. Un'altra misura che necessita una lettura all'interno dello scenario attuale è quella relativa all'aumento di sostegno all'autoimpiego al fine di offrire la possibilità a chi ha perso il lavoro o che non riesce a ricollocarsi, di intraprendere una propria attività imprenditoriale.

Rispetto ai destinatari delle politiche, i disoccupati nel senso amplio del termine, ovvero disoccupati a prescindere da particolari caratteristiche (es. genere, età, situazione economica di svantaggio, ecc.), risultano essere i principali beneficiari. Un aspetto interessante che si è rilevato nel 2021 riguarda l'incremento di misure rivolte specificatamente, o comunque che ricomprendono tra i destinatari, anche gli occupati. Pertanto, disoccupati in senso lato e occupati sono il target principali delle Politiche Attive del Lavoro nel 2021 a cui sono destinati complessivamente il 69% delle risorse. Le altre casistiche, invece, ricomprendono i cassa integrati, i lavoratori in aree/società in crisi, i disoccupati di lunga durata e i titolari di impresa.



L'analisi delle Politiche Attive del Lavoro del 2021, viste anche in ottica longitudinale, riconferma un sistema molto eterogeneo tra Regioni e ancora troppo poco integrato, ad esempio, con la formazione. Si tratta infatti di modelli volti a reagire di fronte a situazioni emergenziali, fornendo risposte immediate alle difficoltà causate dal problema del momento. Il rischio di interventi di questo tipo è però quello di escludere dalle politiche tutti quei soggetti che, nonostante necessitino di un supporto, non rientrano nelle specifiche richieste dagli avvisi e dalle *policy* regionali. In tal senso, nel 2021 ma anche nel 2020, ne sono un chiaro esempio qli avvisi rivolti a settori specifici che escludono altri ambiti produttivi che, a loro volta, hanno comunque risentito degli effetti negativi della crisi anche solo nella logica di filiera.

Conclusioni

Gli esiti emersi dall'analisi ragionata degli avvisi in materia di politiche della formazione e del lavoro emanati dalle Regioni nel 2021 rimandano a due tipi di riflessioni: da un lato, possiamo osservare una certa continuità rispetto a tendenze registrate nelle precedenti rilevazioni come, ad esempio, eterogeneità e diversi livelli di sviluppo dei sistemi regionali e il consolidamento del sistema duale; dall'altro, è comprensibilmente evidente come il sistema si sia trovato a far fronte alle consequenze derivanti alla crisi sanitaria.

Nel caso dei sistemi IeFP, soprattutto per quanto riquarda i terzi e i quarti anni, ci troviamo di fronte nella maggior parte dei casi a realtà che denotano una certa continuità e struttura. Nonostante però una certa stabilità nei sistemi, emergono ancora differenze regionali con diversi livelli di integrazione e sviluppo della filiera. Infatti, in alcuni contesti sono presenti modelli che coprono tutta la filiera professionale offrendo ai giovani un percorso formativo che parte dalla formazione iniziale fino ad arrivare all'alta Formazione Professionale. È proprio nei contesti dove la filiera professionale viene garantita che si concentrano, per esempio, il maggior numero di iscritti nei percorsi ITS. Infatti, come emerge dalla ricerca "Gli ITS lombardi e il Piano di Sviluppo nazionale. Industria 4.0" realizzata da Confindustria Lombardia e Adapt nell'aprile 2021, solo in Piemonte, Veneto e Lombardia sono concentrati quasi la metà degli iscritti ai percorsi ITS. Infatti, laddove tutta la filiera professionale è strutturata ed ha una sua forte identità, anche l'alta Formazione Professionale, che non è appannaggio degli studenti IeFP ma è aperta anche a ragazzi provenienti dal mondo dell'istruzione, ha trovato negli anni una sua collocazione forte all'interno del sistema.

Sicuramente il sistema della Formazione Professionale in Italia ha fatto grandi passi avanti, grazie anche a spinte sperimentali come, per esempio, la Sperimen-





tazione del Sistema Duale. Rispetto al duale, la sperimentazione ha favorito, da un lato, l'introduzione anche nel nostro Paese dell'apprendistato come modalità formativa e, dall'altro, ha offerto la possibilità alle Regioni di strutturarsi per aggiungere tasselli chiave al sistema. Un esempio tra tutti è stato l'attivazione e il consolidamento del IV anno in molti contesti regionali, finalizzato all'acquisizione del diploma professionale. Sono molte, infatti, le Regioni che a seguito della sperimentazione partita nel 2016 hanno introdotto questi percorsi per la prima volta, facendoli diventare a distanza di sei anni parte integrante del sistema e mantenendo, in alcuni casi, il duale come principale modalità formativa. Malgrado la presenza di evoluzioni importanti, in alcuni contesti regionali il sistema non copre ancora tutta la filiera professionale o non ha una continuità e stabilità in termini di finanziamenti oppure parti del sistema sono stati demandati al mondo dell'istruzione (es. i IV anni in Toscana erogati dagli Istituti Professionali accreditati). Da questo punto di vista, dunque, seppur con le dovute differenze, ci troviamo di fronte a sistemi regionali con ancora diversi livelli di sviluppo ed integrazione come rilevato già dalla prima indagine avvenuta nel 2017.

Se guardiamo inoltre alla formazione non ordinamentale, anche in questo caso, si evince un sistema poco strutturato e con modelli che tendono a rispondere "just in time" a fabbisogni e situazioni specifiche piuttosto che con strategie a lungo termine volte a garantire continuità di misure ed interventi.

La stessa eterogeneità la riscontriamo anche in relazione alle Politiche Attive del Lavoro, senza contare gli impatti avuti dall'evoluzione degli ultimi due anni. Infatti, se il mondo della formazione si è adattato a recepire i cambiamenti avvenuti a seguito della pandemia, è soprattutto il mondo del lavoro e delle politiche del lavoro che ha registrato i maggiori contraccolpi. Basti pensare agli effetti provocati dalla crisi in alcuni settori (es. turismo, ristorazione) e alle conseguenze che tutto ciò ha avuto sui lavoratori e sulle imprese.

Ciò che però risulta, al di là della diversità delle misure o dei target rispetto agli anni precedenti, è ancora la presenza di sistemi strutturati e creati con logiche differenti. Rispetto a questo aspetto, infatti, si evince una continuità con le rilevazioni passate ove, da un lato, diversi contesti regionali hanno optato per avvisi rivolti a destinatari specifici e con un numero esiguo di servizi, altre Regioni invece hanno riconfermato un approccio volto a finanziare primariamente avvisi multi servizi e rivolti a più destinatari nell'ottica di ricomprendere il maggior numero di soggetti che necessitano di un supporto.

La presenza di sistemi con orientamenti così diseguali ribadisce come nel nostro Paese sia molto difficile definire un modello nazionale di Politiche Attive del Lavoro. Le Regioni, infatti, attuano modelli molto diversi che seguono logiche di intervento settoriali e/o territoriali o, addirittura, che perseguono la risoluzione di problematiche contingenti, venendo generalmente meno a mo-

CNOS - RASSEGNA 2-2022.indd 136

136 RASSEGNA CNOS 2/2022

03/07/22 16:44



dalità sistemiche. L'obiettivo di GOL di introdurre un nuovo sistema di presa in carico unico con l'ambizione di superare l'eterogeneità dei servizi erogati a livello regionale rappresenta un'opportunità per le Regioni di delineare sistemi maggiormente organizzati ed integrati, superando la logica emergenziale e di frammentarietà di target ed interventi.

Gli effetti di questi investimenti promossi da GOL si vedranno soprattutto nei prossimi anni, mentre il 2021 rappresenta un'annualità a cavallo tra il pre 2020, l'anno che per cause di forza maggiore ha impattato sul sistema imponendo la necessità di apportare innovazioni alle Politiche Attive del Lavoro così come articolate grazie al D.lgs. 150/2015, e gli sviluppi che ci saranno a partire dal 2022 con l'effettiva implementazione dei PAR di GOL da parte delle Regioni.











L'istituto delle suore della Sacra Famiglia

BRUNA CAPOFERRI1

L'Istituto è stato fondato nel 1857 da Santa Paola Elisabetta Cerioli, con lo scopo di assistere, educare e istruire i bambini e i ragazzi nell'età evolutiva. Con intuito femminile e tenerezza Santa Paola Elisabetta, istituisce la sua opera per rispondere ai bisogni e alle necessità della gente di campagna del suo tempo e della sua terra. Secondo dati ricavati da documenti e inchieste del tempo, la bergamasca della seconda metà dell'Ottocento presenta un panorama di estrema povertà e abbandono della popolazione rurale. I contadini - proprio perché dimenticati da tutti - diventano allora i destinatari privilegiati dell'attenzione di Paola Elisabetta. Ella orienta il suo cuore e la sua opera alla riabilitazione della dignità di quel mondo non attraverso un mero assistenzialismo, ma promuovendo dall'interno le potenzialità in esso presenti.

L'Istituto, nato in un ambiente tipicamente rurale, di fronte ai radicali ed irreversibili cambiamenti della cultura, della società e dell'economia, ha dovuto coniugare la fedeltà all'intuizione carismatica originaria della Fondatrice con le esigenze gradualmente emergenti dei nuovi contesti in cui si è trovata ad operare. Mantenendo fermi i principi basilari della sensibilità e dell'impegno educativo, della promozione di relazioni umane caratterizzate da uno stile familiare semplice ed accogliente, dall'operare in ambienti popolari e preferibilmente in centri urbani di piccole e medie dimensioni, del rispetto e dell'amore per la natura crea la Fondazione che ha dato vita all'Ente di Formazione Sacra Famiglia.

La fondazione dell'Ente di Formazione Sacra Famiglia

L'Ente di Formazione Sacra Famiglia è una Fondazione basata sul rispetto e la valorizzazione del carisma espresso nel progetto educativo dell'Istituto fondatore delle "Suore della Sacra Famiglia".

Dal 2010 l'Ente di Formazione Sacra Famiglia opera sul territorio bergamasco in collaborazione con la Regione Lombardia nello svolgimento di corsi nel settore commerciale, agricolo e nel settore moda con formatori altamente qualificati. I corsi hanno durata triennale o quadriennale con conseguimento della Qualifica

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 139



¹ Direttore del Centro di Formazione Professionale EFP Sacra Famiglia.



Professionale di Terzo Livello Europeo nel primo caso e del Diploma Tecnico Professionale di Quarto Livello Europeo nel secondo caso. Dall'anno formativo 2019/20 l'offerta si è arricchita con la nascita di un IFTS in Tecniche di produzione multimediale.

L'Ente accompagna i ragazzi nel mondo del lavoro: oltre agli abituali mesi di tirocinio presso piccole, medie e grandi aziende, gli studenti possono intraprendere, attraverso il sistema duale i percorsi di Alternanza scuola lavoro o di Apprendistato ex art. 43 per l'analisi del fabbisogno lavorativo ed il raggiungimento delle competenze professionali in assetto lavorativo.

L'anima "verde" della Fondazione

Da anni EFP Sacra Famiglia persegue, attraverso progetti diversificati e con numerosi partners, la diffusione della conoscenza di temi di sostenibilità ambientale, cura del territorio e formazione delle nuove generazioni. Lo fa in coerenza con le istanze del territorio del settore agricolo, nel rispetto della storia dell'Istituto e della missione della sua fondatrice.

A partire dal 2019 è attivo un progetto di riqualificazione di aree boschive nei Comuni convenzionati della Provincia di Bergamo. Il progetto nasce dall'intenzione di coinvolgere gli studenti nella riqualificazione di una delle tante aree presenti nelle valli bergamasche.

Nel progetto "La natura contra la guerra", svoltosi nel mese di marzo 2022, gli studenti sono stati ingaggiati in un'attività di "Guerrilla Gardening" durante la quale hanno progettato e realizzato delle bombe composte da semi con l'intento di seminare fiori e di esprimere simbolicamente un inequivocabile diniego alla belligeranza.

Nell'ambito del progetto "Cre-Attivi per natura", finanziato attraverso il bando "Nuove economie di comunità" della Fondazione FIEB e realizzato nell'anno formativo 2020/21, gli studenti, invece, hanno realizzato orti scolastici in alcuni Istituti Comprensivi e contribuito alla formazione del personale delle scuole coinvolte per renderle autonome nella gestione e manutenzione degli stessi orti.

Nel gennaio del 2019 e del 2020 sono state indette le edizioni del convegno "La natura incontra il benessere", evento organizzato nell'ambito del Workplace Health Promotion (WHP) dell'ASST Bergamo Est, durante il quale sono stati presentati un video² e uno spazio verde indoor di colture idroponiche realizzati dagli studenti dell'EFP durante l'anno formativo. Il video è attualmente in visione presso molte strutture ospedaliere bergamasche, mentre lo spazio verde indoor

•

² https://www.youtube.com/watch?v=FEF1BxKQZro&t=104s



è stato installato presso l'Ospedale Bolognini di Seriate per le sue proprietà terapeutiche.

Nell'anno formativo 2018 e 2019 l'Ente ha collaborato con la Protezione Civile di Seriate coinvolgendo gli studenti in attività di pulizia del parco del fiume Serio e con il CAI di Bergamo per il recupero e la sistemazione di un sentiero di montagna nel comune di Ardesio (Bergamo).

L'Ente ha inoltre realizzato progetti sostenuti da realtà imprenditoriali del territorio, tra i quali il progetto "Giardini d'autore, il battesimo degli alberi", finanziato dalla Robur Spa, che ha visto gli studenti coinvolti nella creazione di card descrittive delle essenze arboree e arbustive presenti nei 10.000 metri quadri del parco di un'abitazione privata a Bergamo.

Dal 2017 è attivo a Seriate presso la sede dell'EFP Sacra Famiglia un mercatino settimanale gestito dagli studenti nel quale vengono venduti alla cittadinanza prodotti alimentari biologici a Km 0 coltivati da piccole aziende locali o da aziende del territorio nazionale che condividono la filosofia del rispetto dell'ambiente, del biologico e dei cicli di vita della natura.

Nell'ambito del progetto "LAIV" di Fondazione Cariplo è stata attrezzata dagli studenti un'area boschiva nel territorio di Seriate per accogliere performances di arte e teatro.

Il "Catechismo Agrario" che la Fondatrice scrive con le allieve contadine unendo lavoro, istruzione e fede, guida il lavoro quotidiano di progettazione e educazione di tutti corsi della Sacra Famiglia.

«Del resto non è meno meravigliosa la produzione della terra di qualsiasi altro prodigio: come la generazione di ogni uomo non è meno meravigliosa della sua prima creazione»

(Paola Elisabetta Cerioli)

Il nostro stile pedagogico, l'idea di una scuola "moderna"

La visione integrale della persona, elemento cardine del nostro lavoro, ci spinge nel percorso formativo a far emergere le capacità di intrapresa personale che, se valorizzate e condotte nella possibile realizzazione di un'azienda autonoma, possono dare reali possibilità di risposta lavorativa a studenti e giovani neet che fanno del lavoro una passione.

Lo studente è calato in una comunità di apprendimento allargata nella quale i docenti della scuola, gli specialisti del mondo del lavoro, i servizi locali, il terzo settore e le realtà aziendali del territorio collaborano nella progettazione, definizione ed erogazione dell'offerta formativa.

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 141



La scuola si apre e dialoga con la società, ne coglie i cambiamenti e le innovazioni, per divenire luogo di raccordo delle varie esperienze formative.

I ragazzi divengono protagonisti della vita sociale, sperimentando esperienze nelle quali poter valutare direttamente le proprie potenzialità e i propri limiti, liberi di sbagliare.

Il formatore acquisisce le caratteristiche di un mentore, persona riconosciuta dagli studenti come un consigliere saggio e fidato, cui è riconosciuta una sorta di autorità educativa, più vicina al bisogno di sapere e di sperimentare dei ragazzi.

L'esperienza di insegnamento e apprendimento supera i confini disciplinari e si espande attraverso macro-temi e argomenti tratti dalla realtà.

Supera i confini del singolo indirizzo e della singola classe e si organizza per gruppi omogenei di studenti in base alle scelte di apprendimento costruendo "classi verticali" (aggregazione di studenti di annualità diverse) in cui riconoscersi.

Viene privilegiato il lavoro in piccoli gruppi, più adatti ad un apprendimento centrato sull'operatività e sull'analisi d'ambiente.

Lo studente apprende conoscenze e abilità nella realizzazione di progetti condivisi nei quali possa maturare motivazione al fare, curiosità, gusti e stili personali.

La programmazione diviene così più idonea nel rendere gli studenti protagonisti del proprio percorso formativo, abilità e conoscenze vengono acquisite per realizzare un proprio progetto, non solo per superare un esame: la personalizzazione dell'esperienza di apprendimento.

Una sperimentazione: le classi verticali

L'idea di scuola "moderna" ha trovato una prima applicazione nella sperimentazione dell'apprendimento per classi verticali, nelle quali il gruppo si costituisce sulla base della scelta degli studenti del proprio maestro e del profilo professionale ad esso connesso, indipendentemente dalla loro appartenenza alle annualità dei gruppi classe originari.

I tratti distintivi di questa sperimentazione sono stati:

- insegnamenti definiti sulla base dei profili effettivi di competenza dei docenti, la cui funzione assume la fisionomia di "maestro";
- coinvolgimento diretto degli studenti nella stessa fase di ideazione e progettazione del percorso;
- > supporto e coinvolgimento delle figure e delle funzioni dei diversi servizi (orientamento, tutoraggio, progettazione), oltre che di quelle dei formatori, in una logica di équipe;



riprogrammazione dell'orario, con introduzione di intere giornate di lavoro nel corso delle quali agli studenti sono stati affidati veri e propri incarichi di lavoro definiti in rapporto ad una commessa, permettendo all'apprendimento di concretizzarsi e di avvicinarsi alla realtà.

L'esperienza ha messo soprattutto i formatori nella condizione di attribuire un significato alla propria azione didattica come non disgiunta da quella produttiva, facendo maturare la consapevolezza che gli strumenti devono esse costruiti e condivisi con i discenti all'atto d'insegnare. La loro professionalità è stata valorizzata come parte fondamentale del processo di apprendimento e di insegnamento.

La realizzazione: l'Academy

La filosofia della scuola "moderna" ha trovato ulteriore realizzazione nelle *Academies* che la Fondazione ha istituito nell'ambito degli indirizzi commerciali e agricolo.

Nel settore commerciale l'Academy nasce nell'anno 2018 dalla condivisione della filosofia della scuola "moderna" con un gruppo di giovani imprenditori locali che hanno riqualificato lo spazio architettonico di un'agenzia di comunicazione al confine della città di Bergamo per adibirlo a spazio formativo.

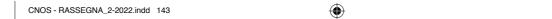
Nel settore agricolo l'*Academy* nasce, invece, nel 2019 con la stipula di una convenzione tra EFP Sacra Famiglia e Coldiretti Bergamo.

L'Academy si pone i seguenti obiettivi formativi:

- > promuovere negli allievi l'acquisizione di competenze tecnico-professionali a contatto diretto con imprenditori agricoli e consulenti;
- trasmettere i fondamenti alla base dello sviluppo e della valorizzazione di un'azienda;
- sperimentare la possibilità di realizzare una parte dell'attività formativa in un luogo che offra agli allievi un apporto originale di competenze, permettendo loro di accedere a opportunità difficilmente disponibili nell'ambito dell'Ente di formazione:
- entrare in contatto con tecnologie messe a disposizione dall'impresa e assistere alla filiera dei processi produttivi;
- entrare in contatto con competenze e professionalità non disponibili nelle attività formative come, ad esempio, competenze di natura manageriale, legate all'innovazione dei processi produttivi/dei mercati/del rapporto con il sistema cliente;
- ➤ intervenire nel processo formativo fornendo una formazione *ad hoc* come risposta puntuale (allineata ai tempi e agli sviluppi della produzione) ai fabbisogni espressi dagli utenti e dal sistema di imprese coinvolto;







03/07/22 16:44



realizzare una modalità innovativa di selezione dei talenti in un contesto nel quale agiscono più soggetti imprenditoriali.

Lo spazio formativo

Lo spazio formativo punta all'abbattimento delle barriere in favore di un'interazione efficace che metta in circolo le idee tra il formatore/mentore e gli studenti. Al suo interno si sviluppano delle aree contigue idonee ad un apprendimento sistematico, di carattere didattico, unitamente ad aree improntate alla riflessione.

L'Academy del settore commerciale è situata in un *loft* riqualificato, all'interno di un complesso industriale storico dei primi del '900, circondato da realtà imprenditoriali consolidate ed eterogenee.

L'Academy del settore agricolo viene realizzata nelle sedi di Coldiretti e delle aziende agricole aderenti. Frequentando la sede di Coldiretti Bergamo gli studenti hanno modo di conoscere luoghi e persone preposte quotidianamente all'assistenza, alla consulenza e alla formazione in ambito agricolo. Presso le sedi delle aziende agricole coinvolte gli studenti hanno, invece, la possibilità di entrare in diretto contatto con i luoghi di lavoro, le strumentazioni specifiche e gli spazi di trasformazione e vendita dei prodotti.

Le aree formative

Quattro aree formative che interagiscono con una finalità progettuale nei settori della comunicazione, del marketing e della vendita per il settore commerciale, della silvicoltura e salvaguardia ambientale per il settore agricolo, ove abilità eterogenee confluiscono e si amalgamano.

Area tecnica: sviluppo di competenze in ambito tecnico professionale che consentano la maturazione di abilità *Job Ready*. Una formazione mirata ove capacità tecniche e creatività sono il comune denominatore della crescita di ogni studente.

Area culturale – linguistica: assimilazione dei processi di comunicazione globali. Conoscenza delle piattaforme multimediali e delle tecniche di sviluppo del brand. Integrazione culturale incentrata all'interno di un percorso che studia lo sviluppo storico della comunicazione.

Area commerciale: sviluppo delle dinamiche relazionali con conseguente consolidamento delle tecniche di vendita. Particolare attenzione alle diverse fasi che contraddistinguono il processo commerciale.



Area empirica: gestione effettiva da parte dello studente delle varie fasi che caratterizzano il procedimento comunicativo. La finalità è quella della maturazione di una piena consapevolezza delle proprie capacità e attitudini.

Il team

Il team si compone di professionisti che hanno maturato delle esperienze lavorative significative e mira alla condivisione proficua del proprio *Know-how* con l'intento di dare agli studenti gli strumenti adatti ad affrontare efficacemente le sfide formative e professionali. I formatori ricercano da subito una dimensione aziendale, all'interno della quale gli studenti affrontano professionalmente i progetti.

L'offerta formativa

Il percorso formativo si inserisce e si sviluppa all'interno di una realtà imprenditoriale dinamica e già attiva sul territorio. L'Academy vanta consolidati rapporti professionali con realtà industriali locali, questo consente agli studenti di calarsi in progetti lavorativi veri e propri già avviati e di conoscere ed affrontare tutte le fasi di un progetto professionale.

Conclusioni

L'EFP Sacra Famiglia è un Centro di Formazione Professionale di piccole dimensioni che si propone come un incubatore d'idee e di sperimentazione innovativa, capace di rispondere ai nuovi emergenti bisogni dei ragazzi, delle famiglie e del mercato del lavoro, nell'impronta lasciata dalla sua fondatrice:

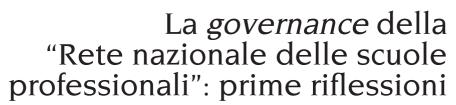
«Educare i figlioli è un po' difficile perché solitamente essi sono portati a non dare ascolto alle regole. Dunque, ci vuole una maniera tutta particolare che va costruita a poco a poco con la pratica e l'esperienza. Non bisogna prendere i figlioli tutti allo stesso modo, poiché come sono diversi i caratteri e le inclinazioni, così deve essere diversa la maniera di istruirli e di educarli»

(Paola Elisabetta Cerioli)









GIULIO M. SALERNO¹

1. Considerazioni preliminari sul decreto ministeriale e sul ruolo della Rete

Il 25 febbraio 2022 è stato pubblicato sulla Gazzetta ufficiale il decreto del Ministro dell'Istruzione, adottato il 23 dicembre 2021 di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali per la "definizione dei criteri e delle modalità per l'organizzazione e il funzionamento della rete nazionale delle scuole professionali ai sensi dell'articolo 7, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61". Si tratta di un atto normativo particolarmente atteso sia dall'Istruzione Professionale di competenza statale, che dalla Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale. Atteso perché finalmente, dopo più di quattro anni, si è avviato a concreta applicazione uno dei punti più innovativi e qualificanti della riforma dell'istruzione professionalizzante così come delineata dall'appena citato d.lgs. n. 61/2017.

Ricordiamo, infatti, che una delle principali novità del d.lgs. n. 61/2017 è stata proprio l'istituzione della "Rete nazionale delle scuole professionali" nell'articolo 7 comma 3. In particolare, di questa nuova Rete, secondo l'espressa previsione del testo legislativo, "fanno parte, nel rispetto della loro diversa identità e pari dignità, le istituzioni scolastiche statali o paritarie che offrono percorsi di istruzione professionale e le istituzioni formative accreditate sulla base dei livelli essenziali delle prestazioni di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226" (art. 7, comma 3). Inoltre, la Rete è stata prevista con le seguenti finalità di ordine generale: "promuovere l'innovazione, il permanente raccordo con il mondo del lavoro, l'aggiornamento periodico (...) degli indirizzi di studio e dei profili di uscita" dell'Istruzione Professionale, "nonché allo scopo di rafforzare gli interventi di supporto alla transizione dalla scuola al lavoro, diffondere e sostenere il sistema duale realizzato in alternanza scuola-lavoro e in apprendistato" (sempre art. 7, comma 3).

In estrema sintesi, come vedremo meglio nel corso della presente analisi, le predette finalità sono state riassunte nel decreto ministeriale di attuazione

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 147

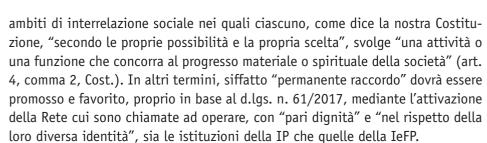
¹ Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.



nel seguente e complessivo obiettivo: la promozione, il sostegno e lo sviluppo dell'intera istruzione professionalizzante, quell'ambito, cioè, educativo e formativo che è attualmente articolato nell'offerta dei percorsi scolastici dell'Istruzione Professionale (IP) di competenza statale, e nell'offerta dei percorsi formativi della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di competenza regionale. Si tratta, in primo luogo ma non solo, di quell'insieme di percorsi di istruzione professionalizzante che sono riconducibili all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione e all'adempimento dell'obbligo di istruzione: i percorsi quinquennali della IP; i percorsi triennali e quadriennali della IeFP, anche erogati dagli Istituti professionali in regime di sussidiarietà; e il quinto anno per i diplomati della IeFP che intendano sostenere l'esame di Stato. A questi percorsi il decreto ministeriale ha aggiunto anche ogni altro percorso della "intera filiera formativa verticale professionalizzante fino agli ITS" (si vedano, nel decreto ministeriale, sia l'art. 1, comma 1, lettera f, che l'articolo 3, comma 1, lettera b). Dunque, ad esempio, la Rete si occuperà anche dei percorsi di istruzione professionalizzante che si svolgono nei CPIA, così come nell'ambito dell'istruzione terziaria professionalizzante, che è articolata nella IFTS e negli ITS². Pertanto, può dirsi che, da un lato, mediante l'attivazione della "Rete nazionale delle scuole professionali" alle sopra ricordate istituzioni scolastiche e formative viene riconosciuto ufficialmente il carattere di elementi costitutivi essenziali e caratterizzanti dell'"intera filiera formativa professionalizzante" presente in Italia. Dall'altro lato, tenuto conto che, in base al decreto ministeriale del 23 dicembre 2021, al funzionamento della Rete concorreranno anche le istituzioni pubbliche competenti a livello apicale sull'intera filiera dell'istruzione professionalizzante, e cioè il Ministero dell'Istruzione, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e ANPAL (si veda l'art. 4, comma 1 del decreto ministeriale), la Rete si presenta come un organismo unitario e nazionale dotato di funzioni e competenze rivolte ad affrontare a largo spettro il complesso delle problematiche connesse all'intera filiera formativa professionalizzante.

In particolare, tenendo bene a mente il testo del d.lgs. n. 61/2017 quando fa espresso riferimento al "permanente raccordo con il mondo del lavoro", il predetto obiettivo di promozione, di sostegno e di sviluppo dell'intera istruzione professionalizzante andrà perseguito dalla Rete con specifico riferimento ad uno scopo che è strettamente collegato alla natura professionalizzante dei predetti percorsi di istruzione, quello cioè di assicurare il continuo, coerente ed efficace raccordo della IP e della IEFP con il mondo del lavoro, vale a dire con tutti quegli

² Questa impostazione è confermata anche dagli atti che sono citati nella premessa del decreto ministeriale, dove si fa riferimento anche alla normativa relativa ai CPIA e all'istruzione terziaria professionalizzante.



Da quanto appena detto, risulta evidente che, nel perseguimento del complessivo obiettivo di promozione, di sostegno e di sviluppo dell'intera istruzione professionalizzante con particolare riferimento al collegamento di quest'ultima con il mondo del lavoro, la Rete, così come delineata nel decreto legislativo n.61/2017 e nel conseguente decreto ministeriale di attuazione del 23 dicembre 2021, è essenzialmente orientata ad assumere anche il ruolo di organismo "facilitatore" per il condiviso coordinamento delle attività svolte dalle due sfere di istituzioni - e delle rispettive comunità - educative, quelle della IP e quelle della IeFP, che danno luogo all'offerta nazionale della formazione professionalizzante. Si tratta, certo, di sfere educative senz'altro distinte e differenziate, giacché, come indica chiaramente il d.lgs. n. 61/2017, sono caratterizzate dalla loro "diversa identità" che va dunque salvaguardata. Ma nello stesso tempo, proprio perché ormai le istituzioni scolastiche della IP e le istituzioni formative della IeFP rientrano nella medesima Rete, non possono essere più considerate, né possono agire come radicalmente contrapposte le une alle altre, quasi fossero protagoniste di una competizione a somma zero, in cui, cioè, il beneficio di una parte comporti inevitabilmente un costo o uno svantaggio per l'altra parte.

Invero, deve ritenersi che con l'istituzione e l'attivazione della Rete si sia inteso rinunciare ad interventi di accorpamento meccanico, artificiale e dall'alto tra la IP e la IeFP, con l'inevitabile "vittoria" dell'una a scapito dell'altra. Ben diversamente, si è voluto sanzionare l'avvento di una nuova logica fondata sulla compartecipazione paritaria e dinamica e, per così dire, sulla comunità di destino dell'intera istruzione professionalizzante. Una logica, cioè, volta ad innescare un confronto proattivo ed emulativo tra i due diversi modelli identitari che sono alla base di ciascuna delle gambe della Rete, a partire dalla comune conoscenza dei rispettivi processi formativi e delle relative metodologie, sino alla costruzione di raccordi reciprocamente compatibili con il mondo del lavoro, delle professioni e delle imprese. Insomma, con la Rete si avvia un meccanismo ispirato alla condivisione dei problemi, delle analisi e delle proposte, e che, se ben condotto, potrebbe dar luogo ad un processo di "agglutinazione" decisionale in modo da indurre le molteplici istituzioni pubbliche - che sono dotate delle competenze regolatorie e autoritative a livello nazionale e territoriale - ad adottare soluzioni concretamente capaci di affrontare, in modo omogeneo e sistematico, quel





coacervo di problematiche che sono determinate dell'attuale compresenza e inevitabile sovrapposizione tra i due distinti assetti istituzionali dell'istruzione professionalizzante, la IP e la IeFP. Del resto, se la Rete è composta primariamente dai soggetti che erogano i percorsi, è presumibile che le indicazioni risultanti dall'operare della Rete stessa potrebbero essere improntate più ai canoni della concretezza e della fattibilità che a quelli dell'astrattezza e della teoricità.

In definitiva, la Rete potrebbe presentarsi come uno strumento assai originale per favorire percorsi decisionali *bottom-up* e ispirati al principio della sussidiarietà sia in senso orizzontale - tenuto conto del ruolo che le Regioni riconoscono alle formazioni sociali che erogano i percorsi IeFP in base all'art. 118, ultimo comma, Cost. - che in senso verticale, considerata la posizione che nella Rete sarà assunta dalle istituzioni scolastiche della IP sulla base dei principi di autonomia stabiliti dalla legge.

In ogni caso, è altrettanto evidente che il rapporto di coordinamento che la Rete dovrà promuovere tra le sue componenti strutturali, cioè le istituzioni scolastiche della IP e quelle formative della IeFP, non è senz'altro rivolto ad anticipare o a prefigurare un'eventuale incorporazione o assorbimento delle une rispetto alle altre. Ben diversamente, la Rete è stata istituita per dare luogo ad un terreno comune di analisi, di indicazioni e di proposte al fine di consentire alle istituzioni della IP e a quelle della IeFP di essere paritariamente coinvolte nel processo complessivamente rivolto alla promozione, al sostegno e allo sviluppo di entrambe le gambe, la IP e la IeFP, nelle quali è attualmente articolata in Italia l'istruzione professionalizzante.

A questo proposito, va sottolineato che il d.lgs. n. 61/2017 ha assegnato al decreto ministeriale non tanto il compito della "istituzione" della Rete in oggetto - dato che, in ossequio al principio di legalità sostanziale, la Rete è stata istituita direttamente dal predetto decreto legislativo, e dunque in ragione della necessità che la Rete trovasse diretto fondamento in una previsione di legge -, quanto, più esattamente, il compito di procedere alla definizione dei "criteri e delle modalità per l'organizzazione e il funzionamento" della Rete stessa. In questo modo, allora, il decreto ministeriale del 2021, seppure sempre dovendosi muoversi nei limiti di quanto già posto nel d.lgs. n. 61/2017, ha potuto assumere un compito cruciale, quello cioè della precisazione e della concretizzazione delle predette finalità proprio mediante la definizione dei criteri e delle modalità organizzative e funzionali della Rete.

Va poi aggiunto, ancora in via preliminare, che nel d.lgs. n. 61/2017 era stato previsto anche un termine per l'adozione del decreto ministeriale, ovvero 120 giorni dalla data di entrata in vigore del decreto legislativo medesimo. In assenza di un'apposita disposizione di carattere "sanzionatorio" in casi di mancato rispetto del termine in questione, quest'ultimo, secondo l'interpretazione comunemente accolta dalla giurisprudenza amministrativa, deve ritenersi ordi-







natorio, ovvero non è idoneo a determinare l'illegittimità del decreto ministeriale adottato in ritardo. È evidente che tale termine non sia stato rispettato, e ciò può essere ricondotto alle molteplici difficoltà che sono incontrate nell'attuazione di questo profilo innovativo del d.lgs. n. 61/2017, soprattutto tenuto conto della necessità di raggiungere un doppio consenso trasversale, sia tra i due Ministeri direttamente interessati (quello dell'Istruzione e quello del Lavoro), sia tra lo Stato e le Regioni (e le Province Autonome di Trento e Bolzano) in sede di Conferenza Stato-Regioni. Tra l'altro, in relazione alla tutela delle autonomie regionali, va sottolineato che il d.lgs. n. 61/2017 aveva correttamente subordinato l'adozione del decreto ministeriale sulla Rete alla previa intesa tra Stato e Regioni, dato che la Rete coinvolge direttamente, come qui ricordato sin dall'inizio, le istituzioni formative accreditate dalle Regioni per l'erogazione dei percorsi di IeFP che rientrano a pieno titolo nella competenza esclusiva delle Regioni stesse ai sensi dell'art. 117, comma 3, Cost.

Per di più, le difficili vicende politico-istituzionali che si sono determinate dal 2017 in poi - ivi compreso l'avvicendamento dei governi (e dei relativi apparati amministrativi) che si sono susseguiti sia a livello nazionale che regionale - hanno inevitabilmente complicato il contesto nel quale ha operato chi è stato chiamato a dare senso compiuto ad un'innovazione che lo stesso d.lgs. n. 61/2017 aveva soltanto tratteggiato nelle linee essenziali.

D'altro canto, non deve nascondersi che il laborioso e comunque non breve percorso di scrittura del decreto ministeriale del 2021 si è giovato del fatto che nel contempo si sono venuti determinando alcuni significativi atti che hanno affrontato proprio il tema dell'interrelazione e del raccordo tra le due gambe dell'istruzione professionalizzante anche in connessione con il mondo del lavoro. Possono ricordarsi, tra gli altri, il Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze³, la definizione dei passaggi tra i percorsi della IP e i percorsi della IeFP⁴, la revisione dei percorsi della IP e il relativo raccordo con il percorsi della IeFP⁵, l'integrazione e la modifica del Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per





³ Si veda il decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, di concerto con il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, adottato l'8 gennaio 2018.

⁴ Si veda il decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, adottato il 22 maggio 2018 per il recepimento dell'Accordo in sede di conferenza Stato-Regioni del 10 maggio 2018, e poi il successivo decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, adottato il 7 gennaio 2021 per il recepimento dell'Accordo in sede di conferenza Stato-Regioni del 10 settembre 2020, per la "rimodulazione" conseguente al nuovo Repertorio.

⁵ Si veda il decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Ministro dell'Economia e Finanze, adottato il 24 maggio 2018.



le qualifiche e i diplomi professionali⁶, la correlazione tra le figure di operatore e di tecnico professionale (di cui al nuovo Repertorio nazionale) e gli indirizzi di Istruzione Professionale⁷, e l'interoperabilità degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze⁸.

2. I contenuti essenziali del decreto ministeriale

Al decreto ministeriale di attuazione, come detto all'inizio, il d.lgs. n. 61/2017 ha assegnato il compito di delineare "i criteri" e le "modalità" concernenti "l'organizzazione e il funzionamento" della Rete. Va subito detto che chi ha contribuito alla stesura del decreto ministeriale ha affrontato questo compito non con un approccio meramente formalistico e procedurale, ma tenendo conto dello scopo ultimo del decreto ministeriale, quello cioè di fornire un quadro normativo sufficientemente ampio e robusto per dare iniziale operatività alle indicazioni di ordine generale che sono state poste nell'art. 7, comma 3 del d.lgs. n. 61/2017. In definitiva, tali criteri e modalità di organizzazione e di funzionamento sono stati specificati in modo da precisare e dettagliare in concreto il ruolo che la Rete sarà chiamata a svolgere nell'attuale contesto ordinamentale. Ecco perché possiamo dire che con questo decreto è stata definita la governance della Rete nazionale delle scuole professionali rispetto all'intera filiera dell'istruzione professionalizzante.

A nostro avviso, a prescindere dalla valutazione sul merito delle singole disposizioni poste con il decreto ministeriale, e quindi al di là di alcune problematiche o omissioni che qui saranno evidenziate, si è trattata di un'impostazione corretta, perché in questo primo e fondamentale momento attuativo era indispensabile, per quanto possibile, chiarire e specificare i punti di riferimento dell'azione della Rete, soprattutto al fine di evitare, sin dall'inizio, dirompenti dubbi e contrasti interpretativi.

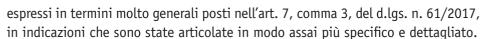
2.1. Finalità della Rete

Proprio considerando quando appena rilevato, allora, può essere senz'altro comprensibile perché il primo articolo del decreto ministeriale, dedicato alle "finalità" della Rete, abbia inteso tradurre i principi di carattere teleologico che erano

⁶ Si veda il decreto del Ministro dell'Istruzione, per il recepimento dell'Accordo in sede di conferenza Stato-Regioni del 1° agosto 2019, adottato il 7 luglio 2020.

⁷ Si veda l'intesa in Conferenza Stato-Regioni del 10 settembre 2020.

⁸ Si veda il decreto del Ministro del Lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell'Istruzione, il Ministro dell'Università e della Ricerca, il Ministro per la Pubblica Amministrazione e il Ministro dell'Economia e delle Finanze, adottato il 5 gennaio 2021.



A tal proposito, va rilevato che tali indicazioni si collegano in modo coerente sia con l'obiettivo complessivo che abbiamo sopra riassunto, quello cioè della promozione, del sostegno e dello sviluppo dell'intera filiera dell'istruzione professionalizzante con particolare riferimento al collegamento con il mondo del lavoro, sia con il ruolo che la Rete è chiamata a svolgere come organismo "facilitatore" per il condiviso coordinamento delle attività svolte dalle due sfere istituzionali che sono chiamate congiuntamente ad operare in tale ambito educativo e formativo, e cioè la IP e la IeFP.

Pertanto, appare assai interessante che al primo posto tra le finalità della Rete vi sia quella di "promuovere l'innovazione e il permanente raccordo con il mondo del lavoro" (art. 1, comma 1, lettera a) senza fare distinzione alcuna tra IP e IeFP, e che tale finalità sia ulteriormente specificata in relazione all'intera istruzione professionalizzante, e dunque comprensiva sia della IP che della IeFP, in quanto si precisa che la Rete dovrà "promuovere i sistemi di IP e di IeFP, anche attraverso la valorizzazione del sistema duale, al fine di qualificare un'offerta formativa rispondente ai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle professioni" (art. 1, comma 1, lettera c).

Inoltre, stavolta dal punto dell'obiettivo di sviluppo del sistema complessivo di istruzione professionalizzante, la finalità di "favorire l'aggiornamento periodico degli indirizzi di studio e dei profili in uscita" dei percorsi della IP, viene espressamente collegata al rafforzamento degli "interventi di supporto alla transizione tra la scuola e il lavoro, diffondendo e sostenendo i modelli di apprendimento in ambiente di lavoro (c.d. work based learning - WBL), realizzati attraverso l'alternanza rafforzata, l'impresa formativa simulata, i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (di seguito PCTO) e l'apprendistato, nel sistema dell'istruzione professionale (di seguito IP) e nel sistema dell'istruzione e formazione professionale (di seguito IeFP)" (art. 1, comma 1, lettera b), e dunque con un esplicito riferimento sia alla IP che alla IeFP.

Sempre in relazione all'obiettivo dello sviluppo dell'intera formazione professionalizzante, si precisa la finalità di "promuovere l'offerta formativa nell'ambito dei sistemi di IP e di IeFP, funzionale allo sviluppo di «eco-sistemi territoriali» di innovazione economica e sociale aperti alla collaborazione con altre realtà formative territoriali" (art. 1, comma 1, lettera g).

Ancora, circa il ruolo della Rete quale organismo facilitatore del coordinamento condiviso delle attività svolte dalla IP e dalla IeFP, si prescrive da un lato la finalità di "supportare e favorire, a livello nazionale e territoriale, il raccordo tra il sistema di IP e il sistema di IeFP" (articolo 1, comma, 1, lettera d), e, dall'altro lato, quella di "individuare buone pratiche ed elementi di eccellen-







za all'interno dell'intera filiera formativa verticale professionalizzante, fino agli Istituti Tecnici Superiori (ITS), nonché le aree di criticità e i margini di miglioramento, formulando proposte mirate" (art. 1, comma 1, lettera f).

Ed infine, sempre in coerenza con l'impostazione qui sottolineata, là dove si precisa la finalità di "operare in coerenza e raccordo con altre reti di servizi, in particolare con la Rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro" (art. 1, comma 1, lettera e), non si fa alcuna esplicita distinzione tra IP e IeFP.

Come si evince dalle sopra ricordate disposizioni, è frequente l'opportuno richiamo agli aspetti concreti dell'azione che sarà svolta dalla Rete, come quando, ad esempio, si fa riferimento alla periodicità degli aggiornamenti degli indirizzi di studio e dei profili in uscita della IP, ai modelli di apprendimento in ambiente di lavoro, ai fabbisogni "espressi" - e dunque effettivamente accertati - dal mondo del lavoro, "alle buone pratiche", alle "proposte mirate", e, da ultimo, alla necessità che la Rete cooperi con gli altri "soggetti pubblici e privati rappresentativi della realtà culturale, socio-economica e produttiva del Paese" (art. 1, comma 2). In questa disposizione non è stato affrontato espressamente il tema dell'aggiornamento del Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali della IeFP, tema di particolare rilievo per il corretto coordinamento tra le due gambe della Rete, e che, dunque, non può sfuggire all'attenzione della Rete. E difatti, nel successivo art. 3, quello relativo alle "attività" della Rete, questo profilo viene opportunamente ripreso ed espressamente richiamato (vedi art. 3, comma 1, lett. c), seppure tenendo sempre ferme le procedure previste dalla legge per l'aggiornamento del Repertorio in questione.

2.2. Composizione della Rete

Circa la composizione della Rete, l'art. 2 del decreto ministeriale distingue tre tipologie di soggetti: i soggetti che "fanno parte della Rete" e che sono indicati nel primo comma di questo articolo; i soggetti che "concorrono, altresì, al funzionamento della Rete", nel senso che compartecipano alla determinazione dei titolari degli organi di indirizzo e gestione della Rete, e che sono specificati nel terzo comma del medesimo articolo; e, infine, i soggetti che non fanno parte della Rete, né concorrono al funzionamento di quest'ultima (e quindi non compartecipano alla determinazione dei titolari degli organi della Rete), ma che, in quanto "soggetti pubblici e privati rappresentativi della realtà culturale, socio-economica e produttiva del Paese", possono aderire alle attività della Rete alle condizioni poste dal quarto comma dello stesso articolo 2.

Tale distinzione appare indispensabile, dato che il d.lgs. n. 61/2017 ha già espressamente le componenti che "fanno parte" della Rete, ovvero, come detto



sopra, le istituzioni scolastiche che offrono i percorsi di IP e le istituzioni formative accreditate dalle Regioni sulla base dei LEP e che offrono i percorsi della IeFP.

Questa disposizione è stata testualmente ripresa nel decreto ministeriale, ove si è aggiunta un'ulteriore precisazione, cioè che tutti i predetti soggetti che sono "parte" per così dire strutturale della Rete, nello stesso tempo, "rappresentano le scuole professionali da cui prende il nome la Rete" (art. 2, comma 2). In tal senso, a nostro avviso, non si è affatto inteso attribuire a ciascuna delle istituzioni scolastiche e formative che nel corso del tempo erogano i percorsi dell'istruzione professionalizzante una presunta – e in vero in nessun modo esercitabile - funzione "rappresentativa" dell'intero complesso di "scuole professionali" cui la Rete si riferisce. Ben diversamente, forse in modo un po' involuto, si è voluto dire che le predette istituzioni scolastiche e formative devono considerarsi come equalmente costitutive della Rete e che, soltanto in questo limitato senso, esse tutte "rappresentano" - cioè, più semplicemente, sono - le scuole professionali che compongono la Rete. Pertanto, se ne deve dedurre che né con il d.lgs. n. 61/2017, né con il decreto ministeriale si sia prescritto che le predette istituzioni debbano aggiungere alla propria originaria denominazione la qualificazione giuridicamente obbligatoria di "scuola professionale".

Circa i soggetti che concorrono al funzionamento della Rete, e che dunque partecipano alla determinazione dei titolari degli organi di indirizzo e di gestione della Rete, il decreto ministeriale ha indicato il Ministero dell'istruzione, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, le regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, e l'Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro (ANPAL) (art. 2, comma 3)

2.3. Attività della Rete

Circa l'attività della Rete, l'art. 3 specifica ulteriormente, in sostanza, le finalità già poste nell'art. 1 del decreto ministeriale, indicando in modo alquanto dettagliato - ma non in senso tassativo ed esaustivo, considerato quanto precisato nel primo capoverso del primo comma dell'art. 3º e quanto consentito nel secondo comma dello stesso articolo¹º - la molteplicità di compiti spettanti in concreto agli organi di indirizzo e di gestione della Rete.





03/07/22 16:44

⁹ Si veda, infatti, l'inciso "tra le quali" che è contenuto nel primo capoverso del primo comma dell'art. 3, ove è introdotto l'elenco delle attività della Rete: "La Rete promuove e sviluppa una pluralità di attività per il perseguimento delle finalità e degli obiettivi di cui all'art. 1 del presente decreto, *tra le quali* rientrano: (...)" (corsivo nostro).

¹⁰ Si veda l'art. 3, secondo comma, ove si consente l'estensione delle attività della Rete in tal modo: "Gli organi di indirizzo e di gestione della Rete di cui all'art. 4 del presente decreto possono, in conformità con le finalità della Rete, ampliare o integrare le attività di cui al comma

Qui, si intendono sottolineare quattro aspetti. Innanzitutto, poiché nel primo comma dell'art. 3 del decreto ministeriale si specifica che la Rete per un verso "promuove", e per altro verso "sviluppa una pluralità di attività per il perseguimento delle finalità e degli obiettivi" indicati nel decreto medesimo, ciò significa che agli organi della Rete spetterà agire essenzialmente secondo due distinte modalità: da un lato mediante iniziative di carattere promozionale e che, pertanto, possiamo qualificare come "attività indirette" in quanto rivolte a favorire, sollecitare, raccomandare il perseguimento delle finalità e degli obiettivi in questione da parte dei molteplici soggetti pubblici e privati, istituzioni e realtà che sono coinvolti a vario titolo nell'intera filiera formativa professionalizzante; dall'altro lato mediante iniziative di carattere immediatamente operativo e che, pertanto, possiamo qualificare come "attività dirette" in quanto rivolte, per l'appunto, a "sviluppare" e realizzare direttamente, e quindi a concretizzare senza intermediazione di alcun altro soggetto, le finalità e gli obiettivi indicati nel decreto ministeriale.

In secondo luogo, anche da tale articolo dedicato alle attività spettanti agli organi della Rete si desume chiaramente che questi ultimi saranno chiamati ad operare in relazione all'intero sistema nazionale di istruzione professionalizzante (ivi compresi, come già detto, gli ITS), e con una particolare attenzione al raccordo sia della IP che della IEFP con il mondo del lavoro.

Inoltre, le attività assegnate agli organi della Rete si tradurranno nell'assolvimento di compiti funzionalmente assai diversificati: dalla funzione promozionale a quella di disseminazione e diffusione, dalla funzione di proposta, anche in tema di regolazione, a quelle di monitoraggio e di analisi attività. Ad esempio, si potrà trattare di "promozione di azioni" per la diffusione e il sostegno degli strumenti di transizione tra istruzione e lavoro (art. 3, comma 1, lett. a), di "promozione e diffusione di valide esperienze ed eccellenze" relative a tutta la filiera (art. 3, comma 1, lett. b), di "formulazione di proposte" per l'aggiornamento degli indirizzi della IP così come del Repertorio della IeFP (art. 3, comma 1, lett. c), di "iniziative di innovazione metodologica e didattica" anche attraverso la formazione congiunta dei docenti della IP e della IeFP (art. 3, comma 1, lett. d), "di promozione di strategie di orientamento in uscita dal primo ciclo di istruzione" (art. 3, comma 1, lett. e), di "attività di monitoraggio delle esperienze e delle attività promosse dalla Rete" (art. 3, comma 1, lett. f), o ancora di "proposte di interventi e soluzioni" per favorire l'implementazione dell'offerta formativa regionale di IeFP e il relativo rafforzamento della diffusione territoriale (art. 3, comma 1, lett. g).

Infine, è evidente che il complesso di attività rimesse dal decreto ministeriale agli organi della Rete - e peraltro da questi ultimi anche ampliabili a

¹ a seguito delle eventuali esigenze espresse in seno alla stessa Rete e/o dai territori regionali, nei limiti definiti dall'art. 5, comma 1".



determinate condizioni - non potrà essere svolto dai soli titolari degli organi di direzione e di gestione della Rete, ma richiederà necessariamente il coinvolgimento, di volta in volta, di un consistente numero di persone, di esperti, di soggetti provenienti dalle istituzioni o dalle realtà sociali o territoriali a vario titolo interessate o destinatarie delle attività della Rete.

igoplus

Per questo motivo, il decreto ministeriale prevede la possibile costituzione di "Gruppi operativi tematici" e di "Comitati territoriali" (art. 4, comma 3): i primi saranno presumibilmente costituiti su questioni tematiche specifiche e settoriali sempre collegate alle attività della Rete, mentre i secondi saranno composti, "per ciascun ambito territoriale" - e quindi per ciascuna Regione dell'intero territorio nazionale - "da rappresentanti delle istituzioni scolastiche e formative, dall'Ufficio scolastico regionale, dalla Regione e dalle associazioni rappresentative del mondo del lavoro".

Inoltre, sempre per la stessa ragione, il decreto ministeriale non solo riconosce che, nel funzionamento della Rete, i Ministeri che vi concorrono (Istruzione e Lavoro) si possano avvalere dei rispettivi organismi di supporto, cioè INDIRE, INVALSI e INAPP, così come le Regioni del supporto di Tecnostruttura, ma consente anche agli stessi organi di indirizzo e gestione della Rete di avvalersi della "collaborazione di soggetti esterni di riconosciuta esperienza e professionalità" (art. 4, comma 6).

Tuttavia, ci si può chiedere se la ricca e articolata panoplia di attività previste dal decreto ministeriale, da compiersi inevitabilmente mediante il concorso fattivo di consistenti apparati a vario titolo coinvolti, possa realisticamente e proficuamente svolgersi nel rispetto delle perentorie condizioni di carattere finanziario poste dall'art. 5 del decreto ministeriale, cioè senza determinare "nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica" e "senza alcun compenso, gettone di presenza, indennità, rimborso spese o altri emolumenti comunque denominati" per tutti coloro che saranno operanti nella Rete, sia negli organi di indirizzo e di gestione, sia nei Comitati territoriali e nei Gruppi tematici sopra citati. Tanto più che la Rete non solo non sarà dotata di autonome risorse finanziarie, ma non disporrà neppure di proprie risorse umane e strumentali, sicché dovrà dunque ricorrere a quanto sarà messo volontariamente e discrezionalmente a disposizione dalle istituzioni pubbliche che ospiteranno in concreto la sede o le sedi - peraltro non predeterminate nel decreto ministeriale - dei necessari organi di indirizzo e di gestione e degli eventuali Comitati territoriali e dei Gruppi tematici. L'auspicio è che, una volta avviata la Rete, il legislatore si renda conto della necessità di predisporre una base normativa idonea per consentire alla Rete stessa di funzionare adequatamente, delineando, ad esempio, una cornice simile o comunque comparabile alle tante autorità o agenzie di regolazione esistenti in Italia. Del resto, al pari delle forme organizzative adesso richiamate, anche la Rete è uno strumento appositamente messo in campo per consentire la piena tutela di un diritto costituzionalmente tutelato, quello all'istruzione professionalizzante.

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 157

2.4. Gli organi di indirizzo e gestione della Rete

Per quanto concerne l'assetto organizzativo della Rete, il decreto ministeriale ha scelto la strada di distinguere tra un Comitato nazionale di indirizzo e coordinamento e un Consiglio di gestione.

Il Comitato nazionale di indirizzo e coordinamento ha 14 componenti, nominati con decreto del Direttore generale per gli ordinamenti scolastici del Ministero dell'Istituzione, e di cui 6 provengono dalle istituzioni scolastiche e formative che "fanno parte della Rete", e i restanti 8 - e quindi in misura maggioritaria - dalle istituzioni statali e regionali che "concorrono al funzionamento" della Rete. Esattamente, i primi 6 sono equamente ripartiti in 3 rappresentanti delle "reti nazionali degli istituti professionali", che saranno scelti dal Ministero dell'Istruzione, e in 3 rappresentanti delle "associazioni nazionali rappresentative delle istituzioni formative accreditate presso le Regioni", ma di cui il decreto non precisa neppure indirettamente le modalità di selezione, aprendo così la strada alle più diverse soluzioni applicative. A nostro avviso, dovrebbero essere individuati avviando un procedimento pubblico di presentazione delle candidature sulla base delle proposte provenienti da parte delle associazioni che, a livello nazionale, rappresentano le istituzioni formative accreditate della IeFP. I restanti 8 componenti sono 2 rappresentanti ciascuno per il Ministero dell'istruzione, per il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, per il Coordinamento delle Regioni e per l'ANPAL (vedi art. 4, comma 1, lett. a)

Al predetto Comitato è assegnata la funzione di definire con proprio regolamento interno le modalità di funzionamento e di formazione della volontà collegiale e di nominare la "figura di riferimento per la rappresentanza dell'organo" medesimo, stabilendone i compiti e la durata (non superiore comunque a cinque anni). È auspicabile che, in coerenza con la logica che presiede alla composizione strutturale della Rete, siano stabilite regole di funzionamento che per quanto concerne i quorum di maggioranza - anche per l'elezione della "figura di riferimento" - impediscano che la volontà delle istituzioni che devono limitarsi a concorrere "al funzionamento" della Rete (Ministeri, Regioni e ANPAL) possa prevalere in assenza di una corrispondente volontà dei rappresentanti delle istituzioni scolastiche e formative che "fanno parte" della Rete (art. 4, comma 4, primo capoverso).

Circa le attribuzioni, al Comitato spetta, in particolare, il coordinamento complessivo delle attività delle Rete mediante le definizioni delle "linee programmatiche di intervento", monitorare le "ricadute" delle iniziative promosse dal Consiglio di gestione anche mediante gli organismi tecnici di supporto, deliberare sull'adesione alla Rete di altri soggetti pubblici e privati, e promuovere la costituzione dei Gruppi tematici.



Circa il Consiglio di gestione, esso, a differenza del predetto Comitato di indirizzo, rappresenta soltanto le istituzioni scolastiche e formative che fanno parte della Rete. Più esattamente, il Consiglio ha 8 componenti, paritariamente distribuiti tra 4 rappresentanti degli istituti professionali statali e paritari, che saranno scelti dal Ministero dell'istruzione tra i coordinatori delle reti nazionali rappresentative degli indirizzi dell'istruzione professionale, e da 4 rappresentanti delle istituzioni formative accreditate presso le regioni, e che, stavolta secondo espressa indicazione del decreto ministeriale, saranno scelti direttamente dalle "associazioni nazionali rappresentative della categoria".

Anche il Consiglio di gestione disporrà della funzione regolamentare, che tuttavia è più ampia rispetto a quella del Comitato di indirizzo. Infatti, il Consiglio potrà non soltanto definire le sue modalità di funzionamento e quelle di espressione della sua propria volontà collegiale, ma anche, più complessivamente, le "modalità di funzionamento della Rete". Inoltre, spetterà al Consiglio di gestione la nomina della "figura di riferimento per la rappresentanza della Rete" - e dunque per la semplice rappresentanza dell'organo collegiale, come accadrà per il Comitato di indirizzo" - e circa tale figura rappresentativa dell'intera Rete spetterà sempre al Consiglio, con proprio atto regolamentare, stabilire i compiti, la durata in carica (comunque non superiore a cinque anni) e assicurare, nel rispetto del principio della pari dignità, "l'alternanza tra le rispettive componenti", cioè tra i rappresentanti della IP e i rappresentanti della IeFP. A tal proposito, se è evidente che la "fiqura di riferimento per la rappresentanza" del Comitato di indirizzo dovrà necessariamente essere nominata tra i componenti di quest'ultimo, per ovvie ragioni di efficienza e funzionalità deve ritenersi, pur in mancanza di espressa indicazione nel decreto, che anche la "figura di riferimento per la rappresentanza della Rete" sia individuata tra i componenti del Consiglio di gestione.

Circa le attribuzioni, spetterà al Consiglio di gestione la funzione generale di provvedere, per l'appunto, alla complessiva "gestione delle attività delle Rete", nel rispetto delle indicazioni programmatiche del Comitato di indirizzo, oltre che, in particolare, il compito di costituire i Comitati territoriali. Insomma, sarà il Consiglio di gestione il vero motore operativo dell'intera Rete, sulla base delle linee programmatiche dettate dal Comitato di indirizzo che ne verificherà il rispetto. Ciò spiega perché la "figura di rappresentanza della Rete" - che, dunque, parlerà a nome della Rete medesima - sarà scelta dal Consiglio di gestione ed avrà il compito ufficiale di rappresentare l'intera Rete delle "scuole professionali" e dunque l'istruzione professionalizzante nel suo complesso.





03/07/22 16:44



3. Conclusioni

Molte sono le novità derivanti dall'attuazione della Rete delle scuole professionali. In particolare ne possiamo qui ricordare le seguenti: il carattere innovativo della Rete e del suo assetto organizzativo; la diversa ma paritaria identità delle istituzioni scolastiche e formative che la compongono; il carattere multi-dimensionale e multi-livello in ragione della presenza, affianco alle istituzioni educative, anche delle istituzioni pubbliche, statali e regionali, dotate di competenze autoritative; e l'ampiezza e la varietà del catalogo delle attribuzioni, per di più successivamente estensibili.

La Rete potrebbe diventare uno snodo centrale - una specie di "Hub" - di cui tanto si sente la mancanza nell'istruzione professionalizzante in Italia, date le attuali e deprecabili condizioni di disarticolazione, debolezza e frazionamento delle molteplici componenti. In ogni caso, sarà necessario partecipare attivamente al funzionamento della Rete, al fine di orientarne le attività in senso davvero coerente con l'effettivo rispetto del principio di pari dignità tra le due componenti, e per garantire, nel rispetto della libertà e dell'autonomia che animano le attività svolte in sussidiarietà orizzontale, il perseguimento degli obiettivi, senz'altro non semplici nell'attuale quadro politico e istituzionale, di sviluppo dell'intera filiera dell'istruzione professionalizzante.

In definitiva, la missione della Rete sarà quella di mettere in diretta ed immediata correlazione le istituzioni educative che hanno identità distinte e le istituzioni pubbliche statali e regionali che hanno competenze differenziate in modo da avviare in senso condiviso un processo rivolto al perseguimento di un "bene comune", ovvero il complessivo rafforzamento dell'istruzione professionalizzante in raccordo con il mondo del lavoro.

Nella Rete e mediante la Rete si dovranno affrontare sfide di forte rilievo politico, sociale, culturale e ideologico, oltre che di indubbio impatto economico e finanziario. Inevitabili, quindi, saranno gli ostacoli da superare, e forse occorrerà una buona dose di creatività nella ricerca delle soluzioni da implementare e da prospettare ai decisori politici.

Tuttavia, alla luce dell'attuale distribuzione delle competenze tra Stato e Regioni in tema di istruzione scolastica e di IeFP, la Rete potrebbe rappresentare una strada utilmente percorribile a Costituzione e legislazione vigente per tentare di costruire il primo tassello di un auspicabile quadro unitario di riferimento per l'intera istruzione professionalizzante. Una strada, quindi, che non può essere né trascurata, né ostacolata soltanto in ragione delle difficoltà che inevitabilmente si incontreranno anche quando si procederà a dare concreta attuazione al decreto ministeriale qui in oggetto.

CNOS - RASSEGNA 2-2022.indd 160





ILARIA CINGOTTINI E RITA ANABELLA MARONI¹

Le politiche europee e nazionali per l'Economia del Mare

La Commissione europea ha recentemente adottato un nuovo approccio nei confronti dell'economia blu per integrarla pienamente nel Green Deal e nella strategia di ripresa.² Questo cambiamento di paradigma si fonda sul principio centrale che il mare e le sue risorse sono indispensabili per la crescita sostenibile dell'Europa. Viene, dunque, superata definitivamente l'idea dell'antagonismo tra protezione dell'ambiente marino e sviluppo economico, che diventano due fattori intrinsecamente correlati, nella consapevolezza che non può esserci "verde" senza "blu" e che occorra evolvere verso un modello più sostenibile di Blue Economy.

Le politiche blu dell'Unione europea possono contribuire a conseguire gli obiettivi del Green Deal attraverso misure finalizzate alla decarbonizzazione del trasporto marittimo e della pesca, allo sviluppo di energie rinnovabili prodotte in mare (off-shore), incentivando l'economia circolare, la prevenzione della produzione di rifiuti, i sistemi alimentari responsabili e preservando gli ecosistemi marini.

Seguendo gli indirizzi pervenuti dall'Unione Europea, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) italiano prevede alcuni interventi a sostegno dell'economia blu sostenibile. Esaminando nel dettaglio il Piano, si riscontrano nell'ambito della Missione 1 "Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo" investimenti a favore dell'attrattività dei borghi, anche quelli costieri, per un turismo sostenibile alternativo.

Nella Missione 2 "Rivoluzione verde e transizione ecologica" tra i progetti "faro" di economia circolare sono comprese misure per lo sviluppo di tecnologie avanzate di riciclo meccanico e chimico delle plastiche rivolto anche al marine litter (ovvero i rifiuti dispersi in mare e lungo le coste). Inoltre, per colmare il di-

¹ Area Formazione e Politiche attive del lavoro – Unioncamere.

² Commissione Europea, COM (2021) 240 final, Bruxelles.



vario infrastrutturale nei settori agroalimentare, pesca e acquacoltura sono previsti investimenti per potenziarne la logistica, tramite la riduzione dell'impatto ambientale dei trasporti nell'agroalimentare, intervenendo sul traffico delle zone più congestionate, migliorando la capacità di stoccaggio delle materie prime e la logistica dei mercati all'ingrosso, rafforzando la capacità di esportazione delle PMI, digitalizzando la logistica e favorendo tracciabilità dei prodotti e la riduzione degli sprechi alimentari.

Per raggiungere gli obiettivi in materia di energia rinnovabile al 2030 e al 2050 sono necessari massicci investimenti nella ricerca di soluzioni innovative di produzione di energia, in termini sia di tecnologie sia di assetti e configurazioni impiantistiche. A tal fine nel PNRR viene promossa la realizzazione di sistemi di generazione di energia rinnovabile off-shore, che combinino tecnologie ad alto potenziale di sviluppo con tecnologie più sperimentali (come i sistemi che sfruttano il moto ondoso), in assetti innovativi e integrati da sistemi di accumulo.

All'interno della Missione 2 si distingue anche l'investimento mirato al ripristino e tutela dei fondali e degli habitat marini, per tutelare la biodiversità.

Infine, nella Missione 3 "Infrastrutture per una modalità sostenibile" sono previsti investimenti e riforme sui porti finalizzati a garantire l'intermodalità con le grandi linee di comunicazione europee, con i traffici oceanici e con quelli inter-mediterranei, aumentando la dinamicità e la competitività del sistema portuale italiano, in un'ottica di riduzione delle emissioni climalteranti. Questi interventi dovrebbero consentire un aumento dei volumi di passeggeri e merci, comportando una riduzione del traffico stradale e, allo stesso tempo, contribuendo alla creazione di posti di lavoro, non solo nelle aree portuali ma anche nell'entroterra, stimolando lo sviluppo economico sia a livello locale che nazionale.

Le caratteristiche dell'Economia del Mare

L'inquadramento definitorio dell'Economia del Mare si fonda su una visione del fenomeno volta a coglierne le sue molteplici espressioni.³ I settori che compongono il comparto sono:

 filiera ittica: ricomprende le attività connesse con la pesca, la lavorazione del pesce e la preparazione di piatti a base di pesce, incluso il relativo commercio all'ingrosso e al dettaglio;

03/07/22 16:44

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 162

³ Si adotta il quadro definitorio sviluppato nel "Rapporto sull'Economia del Mare". Per maggiori approfondimenti si rimanda al *IX Rapporto sull'Economia del Mare, Ruolo e impatto sull'Economia Italiana*, a cura di INFORMARE – Azienda Speciale della Camera di commercio di Frosinone Latina, in collaborazione con Centro Studi delle Camere di commercio Guglielmo Tagliacarne srl, luglio 2021.



- industria delle estrazioni marine: riguarda le attività di estrazione di risorse naturali dal mare, come ad esempio il sale, il petrolio e il gas naturale con modalità off-shore;
- filiera della cantieristica: sono presenti in essa le attività di costruzione di imbarcazioni da diporto e sportive, cantieri navali in generale e di demolizione, di fabbricazione di strumenti per navigazione e, infine, di installazione di macchine e apparecchiature industriali connesse;
- movimentazione di merci e passeggeri: questo settore fa riferimento a tutte le attività di trasporto via acqua di merci e persone, sia marittimo che costiero, unitamente alle relative attività di assicurazione e di intermediazione degli stessi trasporti e servizi logistici;
- servizi di alloggio e ristorazione: sono ricomprese tutte le attività legate alla ricettività, di qualsiasi tipologia (alberghi, villaggi turistici, colonie marine, ecc.) e quelle relative alla ristorazione, compresa, ovviamente, anche quella su navi. Per meglio circoscrivere il fenomeno "blue" sono state considerate solo le attività presenti nei comuni costieri;
- ricerca, regolamentazione e tutela ambientale: include le attività di ricerca e sviluppo nel campo delle biotecnologie marine e delle scienze naturali legate al mare più in generale, assieme alle attività di regolamentazione per la tutela ambientale e nel campo dei trasporti e comunicazioni. Inoltre, in questo settore sono presenti anche le attività legate all'istruzione (scuole nautiche, ecc.);
- attività sportive e ricreative: ricomprende le attività connesse al turismo nel
 campo dello sport e divertimento, come i tour operator, guide e accompagnatori turistici, parchi tematici, stabilimenti balneari e altri ambiti legati
 all'intrattenimento e divertimento (discoteche, sale da ballo, sale giochi,
 ecc.). Anche in questo vengono considerate solo le attività presenti nei comuni costieri.

Analizzando il complesso dei settori sopra elencati, al 31/12/2020 risultano circa 208.600 imprese iscritte nei Registri delle Imprese delle Camere di commercio italiane e operanti nell'Economia del Mare, corrispondenti al 3,4% del totale sistema imprenditoriale italiano. Restringendo il campo di osservazione ai soli comuni costieri, si contano oltre 183.700 imprese della Blue Economy, che rappresentano il 10% delle imprese dei territori in esame.

Nel 2019 il Sistema Mare ha prodotto 47,5 miliardi di valore aggiunto, attivandone 89,4 miliardi nel resto dell'economia, per un ammontare produttivo complessivo pari a 136,9 miliardi di euro, ossia l'8,6% del valore aggiunto prodotto dall'intera economia nazionale. Dunque, per ogni euro prodotto dalla Blue Economy vengono attivati 1,9 euro nel resto dell'economia.







La domanda di occupati nell'Economia del Mare nel 2021

Passando a esaminare i fabbisogni professionali dell'Economia del Mare che emergono dai dati del Sistema Informativo Excelsior di Unioncamere - ANPAL, nel 2021 risultano 406.500 entrate nel complesso delle filiere blu, pari all'8,8% del totale dei contratti previsti nell'anno.⁴ Rispetto al periodo pre-pandemia si registra un aumento degli ingressi di quasi il 23%, in virtù degli incrementi riscontrati nei comparti del trasporto marittimo e per vie d'acqua di passeggeri (+85,8%), della filiera della cantieristica navale (+77,3%) e dell'alloggio e ristorazione (+25,8%).

Tabella 1 – Distribuzione delle entrate nella Blue Economy programmate nel 2021 per filiere (v.a. e %)

	Entrate previ	iste nel 2021
	Valori assoluti*	Composizione %
FILIERE		
Alloggio e ristorazione	315.010	77,5
Servizi turistici e di intrattenimento	47.360	11,7
Trasporto marittimo e per vie d'acqua di passeggeri	20.740	5,1
Filiera della cantieristica navale	12.570	3,1
Filiera alimentare/ittica	8.910	2,2
Industrie delle estrazioni terrestri e marine	1.900	0,5
TOTALE BLUE ECONOMY	406.500	100,0

* Valori assoluti arrotondati alle decine. I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori.

Fonte: Unioncamere - ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2021

La maggior parte degli ingressi è concentrata nell'alloggio e ristorazione, che assorbe 315.010 entrate (77,5% della Blue Economy), seguito dai servizi turistici e di intrattenimento, con 47.360 entrate (11,7%). Gli altri settori pesano nell'insieme per il 10%, con fabbisogni occupazionali che passano dai 20.740 del

⁴ Nella quantificazione dei flussi occupazionali si riprende la selezione di attività economiche utilizzata nel "Rapporto sull'economia del mare" adattandola al campo di osservazione Excelsior. Per maggiori approfondimenti sulla metodologia si veda il volume Unioncamere – ANPAL (2021), Economia del mare e Green Deal. I fabbisogni professionali e formativi delle imprese della Blue Economy in Italia.



trasporto marittimo fino ad arrivare ai circa 2.000 ingressi nelle industrie delle estrazioni terrestri e marine.

In termini dimensionali, le microimprese (1-9 dipendenti) esprimono quasi il 60% della domanda di professioni della Blue Economy, mentre la quota sale a quasi l'87% se si comprendono anche le realtà fino a 49 addetti; infine, le medie e le grandi imprese (con oltre 250 dipendenti) assorbono rispettivamente l'8% e il 5% delle entrate programmate.

Per gli ingressi in questi comparti, in particolare, si rileva una richiesta di esperienza specifica nel 71,4% dei casi. Si tratta soprattutto della domanda di esperienza pregressa nello stesso settore, che risulta più elevata rispetto alla media delle entrate (54,7% vs. 47%), specialmente nei servizi dell'alloggio e ristorazione (la quota raggiunge il 57,5%). Invece, si evidenzia una maggiore necessità di esperienza nella professione per le industrie estrattive (28,6% rispetto al 16,6% dell'Economia del Mare e al 22% del totale).

Per quanto riguarda la distribuzione per gruppi professionali, il comparto ricettivo e quello turistico si caratterizzano per una quota di entrate riservate alle figure professionali del commercio e dei servizi pari, rispettivamente, al 71% e al 51% del totale.

Il gruppo dei conduttori di impianti e macchine è, invece, molto rilevante nel trasporto marittimo di passeggeri, nell'alimentare/ittica e nelle estrazioni terrestri e marine, mentre nella cantieristica navale la domanda di occupati è rivolta per lo più alle figure appartenenti al gruppo degli operai specializzati.

Gli impiegati rappresentano una categoria professionale trasversale e, di conseguenza, presente con quote relativamente significative in ciascun comparto, mentre un'alta domanda di figure dirigenziali, altamente specializzate e tecniche contraddistingue le industrie estrattive, con un dato pari ad oltre un quarto del totale delle entrate del comparto.

La difficoltà di reperimento nella ricerca del personale segnalata dalle aziende della Blue Economy riguarda il 24,7% dei contratti programmati nel 2021, e - rispetto al periodo pre-Covid - il ridotto numero di candidati diviene la principale motivazione, che acquista 4,8 punti percentuali, arrivando all'11,5%, mentre le competenze inadeguate coprono il 10,6% delle difficoltà (+1,2 p.p.).

Difficoltà significativamente più rilevanti nell'ambito della cantieristica navale, dove vengono riscontrate in quasi il 43% del totale delle entrate, nel 23,3% dei casi per mancanza di candidati. In questa filiera, ad essere introvabili sono soprattutto alcune figure di operai specializzati, come i fabbri ferrai, costruttori di utensili (65,1%), fonditori, saldatori, lattonieri, calderai, montatori carpenteria metallica (55,1%), meccanici artigianali, montatori, riparatori e manutentori di macchine fisse e mobili (48,6%).

Anche nel trasporto marittimo e nelle industrie delle estrazioni terrestri e marittime la carenza di figure è la motivazione di gran lunga prevalente, per

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 165



il 14,4% dei casi su una difficoltà del 25,9% nella prima filiera e per l'11,7% su 21,6% nella seconda: i più introvabili sono i tecnici del trasporto navale (54,5%) e i conduttori di veicoli a motore (43,6%), rispettivamente.

Dall'analisi dei dati Excelsior per livelli di istruzione emerge che nel 2021 le figure professionali maggiormente richieste dalle imprese blu sono quelle in possesso di qualifica o diploma professionale (53,8%), seguite dai diplomati di scuola secondaria superiore (26,1%), mentre è più limitata la domanda di laureati (3,5%) e diplomati degli Istituti Tecnici Superiori (0,9%).

La caratteristica del titolo di studio si combina in modo differente con riferimento alla filiera di appartenenza. In particolare, nei comparti dell'Economia del Mare che si distinguono per contenuti a media e alta intensità tecnologica si evidenzia una maggiore richiesta di lavoratori con una formazione universitaria, per esempio il 13,8% di entrate nelle estrazioni terrestri e marine è rappresentato da laureati, il 10,5% nel trasporto marittimo e il 10,4% nella cantieristica navale, settore dove tra l'altro è richiesto più intensamente il possesso dei titoli dell'ITS (5,8%).

In quasi tutte le filiere si osserva la prevalenza della domanda di Istruzione e Formazione Professionale (a cui verrà dedicato un focus nel prossimo paragrafo), mentre fanno eccezione i settori della movimentazione di merci e passeggeri via acqua e le industrie delle estrazioni, dove pesa di più il livello di istruzione secondario.

100,0 13,7 22.8 30,6 37,8 80.0 40.0 20.0 13.8 Alloggio e ristorazione Servizi turistici e di Trasporto marittimo e Filiera della Filiera alimentare/ittica Industrie delle estrazioni terrestri e cantieristica navale intrattenimento per vie d'acqua di passeggeri Universitario ■ Istruzione Tecnica Superiore (ITS) Secondario Qualifica professionale Scuola dell'obbligo

Grafico 1 - I livelli di istruzione richiesti dalle imprese alle entrate nella Blue Economy nel 2021 per filiera di appartenenza (quote %)

Fonte: Unioncamere - ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2021

Tornando a esaminare il complesso degli ingressi nell'Economia del Mare nel 2021, le 14.430 entrate di laureati sono concentrate per oltre la metà nell'indirizzo economico (7.970 unità). Seguono a distanza l'indirizzo umanistico, filosofico, storico e artistico (1.400 entrate) e l'ingegneria industriale (1.370). Inoltre, si osserva che le difficoltà di ricerca di personale in possesso di una



formazione universitaria sono maggiori, riguardando il 34,1% dei contratti, quasi 10 punti percentuali sopra la media dell'Economia del Mare.

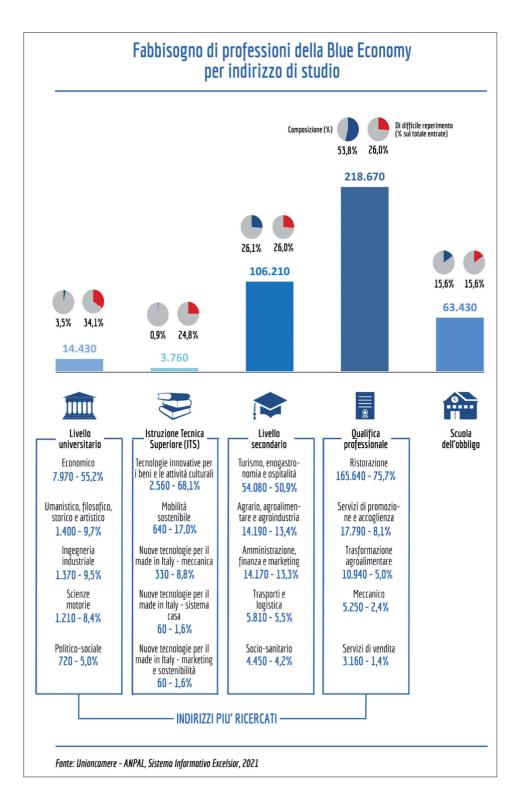
Nel caso dell'Istruzione Tecnica Superiore, l'interesse delle imprese è rivolto soprattutto a figure professionali legate all'indirizzo delle tecnologie innovative per i beni e le attività culturali, cui corrisponde una domanda di 2.560 unità, che rappresentano circa i due terzi delle entrate previste per guesto livello (3.760).

Infine, il fabbisogno di diplomati di scuola secondaria nell'Economia blu conta 106.210 entrate nel 2021, anche qui concentrate nell'ambito alberghiero e turistico, con 54.080 contratti attivati a personale in possesso di un diploma dell'indirizzo turismo, enogastronomia e ospitalità. Al secondo posto tra gli indirizzi di scuola secondaria superiore più ricercati si trova l'agrario, agroalimentare e agroindustria, per cui sono state programmate 14.190 entrate, seguito dagli indirizzi amministrazione, finanza e marketing (14.170), trasporti e logistica (5.810), socio-sanitario (4.450), meccanica, meccatronica ed energia (4.180), elettronica ed elettrotecnica (2.490) e liceo linguistico (2.380).











Focus sulla richiesta di qualificati e diplomati professionali

Merita un approfondimento la domanda da parte delle imprese della Blue Economy di figure con qualifiche di Formazione Professionale, che raggiungono complessivamente 218.670 entrate programmate nel 2021.

Anche per questo specifico livello di studio si evidenzia il primato della vocazione turistica, come indicano le 165.640 entrate previste di personale che ha seguito un indirizzo legato alla ristorazione, pari al 75,7% del totale.

Gli altri titoli contano valori più contenuti, nel dettaglio l'indirizzo servizi di promozione ed accoglienza (17.790 entrate), trasformazione alimentare (10.940), meccanica (5.250) e servizi di vendita (3.160).

Tabella 2 – Principali indirizzi delle qualifiche/diplomi professionali richiesti alle entrate nella Blue Economy nel 2021 (v.a. e %)

	Valori assoluti	Comp. %	p. % Di difficile reperimento (% su totale entrate)	La difficoltà di reperimento è prevalentemente imputabile a (% su totale entrate):		Con esperienza richiesta (% su totale entrate);		
	vatori ussotati	comp. 10		ridotto numero di candidati	preparazione inadeguata dei candidati	Tot.	con esperienza nella professione	con esperienza nel settore
QUALIFICA DI FORMAZIONE O DIPLOMA PROFESSIONALE	218.670	100,0	26,0	12,3	11,5	74,1	15,5	58,6
Indirizzo ristorazione	165.640	75,7	26,8	12,3	12,2	76,2	15,1	61,1
Indirizzo servizi di promozione e accoglienza	17.790	8,1	20,4	10,4	6,4	71,5	9,9	61,6
Indirizzo trasformazione agroalimentare	10.940	5,0	23,0	10,5	11,2	67,4	18,0	49,4
Indirizzo meccanico	5.250	2,4	39,1	23,4	13,7	64,9	21,8	43,1
Indirizzo servizi di vendita	3.160	1,4	26,8	20,5	5,3	55,6	13,0	42,6
Indirizzo elettrico	2.530	1,2	26,3	14,8	11,4	61,9	13,5	48,4
Indirizzo animazione e spettacolo	2.290	1,0	24,0	8,8	13,7	84,9	63,3	21,7
Indirizzo agricolo	2.110	1,0	14,0	0,5	11,4	55,9	14,1	41,8
Indirizzo impianti termoidraulici	1.760	0,8	5,3	0,3	5,0	79,2	8,1	71,0
Indirizzo sistemi e servizi logistici	1.710	0,8	16,0	11,6	3,7	50,2	5,3	44,9
Indirizzo benessere	1.340	0,6	35,7	7,7	22,3	63,0	18,2	44,9
Indirizzo amministrativo segretariale	1.340	0,6	27,4	6,2	9,4	47,5	11,9	35,6
Indirizzo legno	830	0,4	28,2	28,2	-	90,2	35,6	54,6
Indirizzo montaggio e manutenzione imbarcazioni	760	0,3	48,0	28,9	18,7	51,6	8,2	43,4
Indirizzo tessile e abbigliamento	470	0,2	2,3	1,7	0,6	82,0	63,0	19,0
Indirizzo edile	320	0,1	31,9	23,4	5,0	95,3	6,3	89,1
Indirizzo riparazione dei veicoli a motore	290	0,1	30,0	15,7	11,6	84,0	20,5	63,5

^{*} Valori assoluti arrotondati alle decine.

I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori.

Fonte: Unioncamere - ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2021

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 169



L'analisi della difficoltà di reperimento di queste risorse da parte delle imprese offre una prospettiva molto interessante sulle dinamiche tra domanda e offerta di lavoro. In termini generali, il 26% delle entrate programmate con diploma professionale è considerato di difficile reperimento da parte delle aziende. Tali difficoltà sono ugualmente imputabili ai limiti quantitativi dell'offerta di lavoro (12,3%) ed alla preparazione inadeguata dei candidati (11,5%). Al di là di questo dato aggregato, i numeri variano sostanzialmente se si guarda ai diversi indirizzi professionali. La difficoltà di reperimento arriva al 39,1% con riferimento all'indirizzo meccanico (in 6 casi su 10 imputabile alla mancanza di figure) ed al 35,7% per l'indirizzo benessere (nel 63% dei casi per assenza di competenze adeguate), con punte più elevate in indirizzi con un numero inferiore di ingressi, come ad esempio il montaggio e manutenzione di imbarcazioni (48%).

Come già esaminato, la richiesta di precedenti esperienze lavorative risulta essere una caratteristica fondamentale per essere impiegati anche per i qualificati professionali (74,1%). Infatti, al 15,5% delle entrate programmate con questa formazione è richiesta una specifica esperienza nella professione, mentre nel 58,6% dei casi l'esperienza è legata al settore di attività.

Considerazioni di sintesi

170 RASSEGNA CNOS 2/2022

Nella consapevolezza che anche la Blue Economy deve contribuire al raggiungimento degli obiettivi di sostenibilità definiti nel Green Deal, a livello europeo è stata promossa una nuova strategia che supera del tutto l'antagonismo tra la protezione ambientale e lo sviluppo economico e favorisce un modello di economia blu "più verde".

Seguendo le linee guida europee, nel PNRR italiano sono stati programmati diversi investimenti a favore della sostenibilità ambientale dei porti e della riduzione delle emissioni, della salvaguardia degli ecosistemi marini, per sostenere la ricerca nell'ambito delle energie rinnovabili off-shore, per potenziare la logistica dell'agroalimentare e il turismo sostenibile.

Secondo i dati del Sistema Excelsior, nel 2021 le imprese dell'Economia del Mare hanno programmato 406.500 entrate, pari all'8,8% del totale dei contratti previsti nell'anno, segnando una crescita di circa il 23% rispetto ai livelli del 2019. Nello stesso periodo sono aumentate anche le difficoltà di reperimento del personale, che riguardano il 24,7% dei contratti programmati nel 2021 dalle aziende blu, dovute soprattutto al ridotto numero di candidati, che acquista 4,8 punti percentuali rispetto al periodo pre-Covid, arrivando all'11,5%, mentre le competenze inadeguate coprono il 10,6% delle difficoltà (+1,2 p.p.). Difficoltà significativamente più rilevanti nell'ambito della cantieristica navale, dove ven-



gono riscontrate in quasi il 43% del totale delle entrate, di cui nel 23,3% dei casi per mancanza di candidati.

I titoli di studio maggiormente richiesti dal Sistema Mare sono la qualifica o diploma professionale (al 53,8% delle entrate), seguiti dai diplomi di scuola secondaria superiore (26,1%), mentre è più limitata la domanda di diplomati degli Istituti Tecnici Superiori (0,9%) e di laureati (3,5%), che però cresce all'aumentare della specializzazione tecnologica e dei contenuti tecnici a media o alta intensità che caratterizzano ciascun comparto.

Nell'ambito delle figure con qualifiche di Formazione Professionale, pari a un totale di 218.670 entrate programmate, prevale l'indirizzo legato alla ristorazione, con un peso di oltre i tre quarti. In particolare, si osserva una maggiore difficoltà di reperimento nell'indirizzo meccanico, in quello benessere e montaggio e manutenzione di imbarcazioni.

In vista dell'impulso che verrà dalle politiche nazionali ed europee a favore dei temi della sostenibilità green e blu, sarà fondamentale che le aziende riescano a trovare nel mercato del lavoro i professionisti necessari per intraprendere i processi di transizione, considerati la chiave per la ripresa delle economie. A tal fine, dovrà essere previsto un intervento tempestivo per aggiornare e adeguare l'offerta formativa alla domanda di nuove competenze da parte delle imprese, che già manifestano criticità nel reperire il personale sia per una preparazione inadequata che per il numero ridotto dei candidati.











La "transizione digitale" del sistema IeFP:

promuovere la competenza digitale come dimensione chiave dei processi di crescita personale, educativa, culturale, sociale e professionale

MAURO FRISANCO1 - FEDERICA ORADINI2

Nelle pagine seguenti, partendo dai vari quadri di riferimento europei e nazionali, affrontiamo il tema della "gestione" della competenza digitale eletta a standard formativo minimo delle competenze di base promosse dai percorsi di IeFP a partire dal 2019. Prendendo spunto da un'esperienza concreta di scelta istituzionale regionale riguardo alle modalità di promozione e sviluppo della competenza digitale, vengono offerti spunti e indicazioni per ripensare la progettazione formativa nel campo delle tecnologie dell'informazione e comunicazione nell'ottica di assicurare una consapevole e responsabile "cittadinanza digitale" da esercitare sui futuri tanti piani del cambiamento e dell'innovazione, a livello personale e professionale, che attendono gli allievi a conclusione dell'esperienza IeFP.

La "competenza digitale" nell'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 1 agosto 2019

La transizione digitale del sistema IeFP è guidata, oltre che dalle numerose esperienze e pratiche attivate nell'ultimo biennio, da un nuovo specifico quadro di riferimento dei risultati di apprendimento da assicurare in uscita dai percorsi. L'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 1 agosto 2019 prevede, tra le nuove competenze di base³ elette a standard formativo nazionale, la "competenza digi-

- ¹ Economista del lavoro, tecnologo ed esperto nell'ambito dei processi di ricerca e sviluppo dell'Istruzione e della Formazione Professionale.
- ² Esperta nella progettazione, sviluppo e promozione delle tecnologie digitali a supporto della didattica nei processi di innovazione educativa, già Coordinatrice del Dipartimento di Sviluppo delle Tecnologie Mobili Education Technology (Università di Westminster, Londra), responsabile scientifica $eVET\ Lab^{\oplus}$ di Enaip Trentino.
- ³ Si tratta delle competenze dell'area culturale di base dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), di cui all'art. 18, c. 1, lett. b) del D.Lgs. n. 226/2005, concernente le "norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della L. 28 marzo 2003, n. 53".







tale" (cfr. quadro di sintesi) che rappresenta un livello essenziale di prestazione che ogni sistema IeFP deve assicurare.

Le competenze di base di cui all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni 1 agosto 2019: quadro di sintesi

COMPETENZE ALFABETICHE FUNZIONALI - COMUNICAZIONE				
III° liv. EQF	IV° liv. QNQ			
Esprimersi e comunicare in lingua italiana in contesti personali, professionali e di vita Comunicare utilizzando semplici materia- li visivi, sonori e digitali, con riferimento	Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti sociali, culturali, economici, tecnologici e professionali			
anche ai linguaggi e alle forme espressive artistiche e creative	Selezionare e utilizzare le forme di comunicazione visiva e multimediale, con riferimento anche alle diverse forme espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete			
COMPETENZA LINGUISTICA				
III° anno – liv. A2 QCER	IV° anno – liv. B1 QCER			
Esprimersi e comunicare in lingua straniera in contesti personali, professionali e di vita	Utilizzare i codici anche settoriali della lingua straniera per comprendere le diverse tradizioni culturali in una prospettiva interculturale e inte- ragire nei diversi contesti di studio e di lavoro			
COMPETENZE MATEMATICHE, SCIENTIFICHE	E TECNOLOGICHE			
III° liv. QNQ	IV° liv. QNQ			
Utilizzare concetti matematici, semplici procedure di calcolo e di analisi per descrivere e interpretare dati di realtà e per risolvere situazioni problematiche di vario tipo legate al proprio contesto di vita quotidiano e professionale	Rappresentare la realtà e risolvere situazioni pro- blematiche di vita e del proprio settore professio- nale avvalendosi degli strumenti matematici fon- damentali e sulla base di modelli e metodologie scientifiche			
Utilizzare concetti e semplici procedure scientifiche per leggere fenomeni e risolve- re semplici problemi legati al proprio con- testo di vita quotidiano e professionale, nel rispetto dell'ambiente				
COMPETENZE STORICO-GEOGRAFICO-GIURIDICHE ED ECONOMICHE				
III° liv. QNQ	IV° liv. QNQ			
Identificare la cultura distintiva e le oppor- tunità del proprio ambito lavorativo, nel contesto e nel sistema socio-economico territoriale e complessivo	Utilizzare nel proprio ambito professionale i principali strumenti e modelli relativi all'economia, alla gestione aziendale e all'organizzazione dei processi lavorativi			
Leggere il proprio territorio e contesto sto- rico-culturale e lavorativo, in una dimen- sione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica at- traverso il confronto fra aree geografiche e culturali	Riconoscere gli aspetti caratteristici, le tendenze evolutive, i limiti e le potenzialità di crescita del sistema socio-economico e del settore professio- nale di riferimento, in rapporto all'ambiente, ai processi di innovazione scientifico-tecnologica e di sviluppo del capitale umano			



COMPETENZA DIGITALE				
III° liv. QNQ	IV° liv. QNQ			
Utilizzare le tecnologie informatiche per la comunicazione e la ricezione di infor- mazioni	Utilizzare le reti e gli strumenti informatici in ma- niera consapevole nelle attività di studio, ricerca, sociali e professionali			
COMPETENZA DI CITTADINANZA				
III° liv. QNQ	IV° liv. QNQ			
Esercitare diritti e doveri nel proprio ambi- to esperienziale di vita e professionale, nel tessuto sociale e civile locale e nel rispetto dell'ambiente	Valutare fatti e orientare i propri comportamenti in riferimento ad un proprio codice etico, coerente con i principi della Costituzione e con i valori della comunità professionale di appartenenza, nel rispet- to dell'ambiente e delle diverse identità culturali			

Dal quadro di sintesi si evince la presenza delle seguenti competenze digitali:

- alla fine del triennio di qualifica professionale (livello 3 QNQ⁴), "Utilizzare le tecnologie informatiche per la comunicazione e la ricezione di informazioni";
- alla fine del quarto anno di diploma professionale (livello 4 QNQ), "Utilizzare le reti e gli strumenti informatici in maniera consapevole nelle attività di studio, ricerca, sociali e professionali".

Più in dettaglio, la "competenza digitale IeFP" è supportata, in riferimento ai diversi livelli QNQ, dalle sequenti abilità e conoscenze.

III° liv. QNQ			
Utilizzare le tecnologie informatiche per la comunicazione e la ricezione di informazioni			
ABILITÀ	CONOSCENZE		
 applicare misure definite di sicurezza e norme basilari di privacy effettuare le più comuni operazioni di ricerca, memorizzazione e organizzazione, elaborazione, rappresentazione e trasmissione di dati e informazioni riconoscere i vincoli e i rischi dell'uso della rete utilizzare la rete Internet per attività di comunicazione interpersonale e professionale e per partecipare alla vita sociale utilizzare programmi base e app su PC, tablet e smartphones utilizzare strumenti per gestire una rete di contatti su un social network 	 architettura del PC; programmi operativi di base e applicazioni di scrittura, calcolo e grafica per la produzione di documenti multimediali funzioni e caratteristiche della rete Internet; i motori di ricerca informazioni, dati e codifica; modalità e sistemi di documentazione, archiviazione e trasmissione limiti, rischi e utilizzo sicuro della rete Internet; elementi comportamentali e di normativa sulla privacy, sul diritto d'autore e di netiquette principali strumenti per la comunicazione interpersonale e professionale: e-mail, forum, social networks, blog, wiki social network e new media come fenomeno e strumento comunicativo 		

⁴ Il Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ) è un quadro di descrittori di risultati di apprendimento espressi in termini di competenze. Esso è fondato sul Quadro europeo delle qualifiche (EQF) e ne sviluppa ed amplia la struttura. Il QNQ costituisce una componente dell'infrastruttura tecnica del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualifiche professionali, finalizzata a facilitare il rapporto tra lo stesso e il Quadro europeo delle qualifiche.







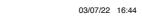
IV° li	v. EOF			
Utilizzare le reti e gli strumenti informatici in maniera consapevole nelle attività di studio, ricerca, sociali e professionali				
ABILITÀ	CONOSCENZE			
 analizzare e valutare criticamente l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali applicare criteri e tecniche di organizzazione e conservazione dei dati scegliere la comunicazione digitale appropriata per un determinato contesto utilizzare i servizi digitali pubblici e privati e differenti dispositivi digitali e applicazioni come canali di partecipazione alla vita sociale utilizzare strumenti e forme di protezione dei dati personali e della privacy 	 caratteristiche della Sicurezza Informatica Cittadino Digitale, Digital Divide, servizi digitali pubblici e privati i principali fattori e le implicazioni del Cambiamento Digitale il contesto e le tecnologie dell'Industria 4.0 impatto e opportunità dei Social Media per le imprese norme relative alla privacy e applicazione del diritto d'autore e delle licenze ai contenuti digitali programmi per la rappresentazione tabellare e/o grafica di dati di produzione, qualità, marketing, commerciali servizi di rete a supporto della comunicazione aziendale tecniche e criteri di ricerca delle informazioni 			

Entrambi i descrittivi della competenza digitale ed i suoi elementi costitutivi (abilità e conoscenze) coprono gran parte delle aree che identificano le qualità di una persona che può essere definita digitalmente competente⁵:

- A. Conoscenze generali e abilità funzionali
- B. Utilizzo nella vita di tutti i giorni
- C. Competenze specialistiche e avanzate per il lavoro e l'espressione creativa
- D. Comunicazione e collaborazione mediata dalle tecnologie
- E. Gestione ed elaborazione delle informazioni
- F. Privacy e sicurezza
- G. Aspetti legali ed etici
- H. Atteggiamento equilibrato
- I. Comprensione e consapevolezza del ruolo delle ICT nella società
- J. Apprendimento su e con le tecnologie digitali
- K. Decisioni informate sulle tecnologie appropriate
- L. Utilizzo ottimale (efficace ed efficiente)

Inoltre, emerge come il quadro nazionale di riferimento sia stato implementato nel pieno rispetto dei riferimenti europei in tema di competenze chiave per





⁵ Cfr. CARIOLI S., Dallo sviluppo del concetto di competenza digitale alle nuove prospettive in chiave operativi su cosa significhi, oggi, essere digitalmente competente, Orientamenti Pedagogici 61(2014); inoltre, Pellerey M., Pensiero computazionale e competenza digitale, Appunti per formatori 5 (2019), CNOS-FAP.

l'apprendimento permanente⁶. Lo conferma la definizione di "competenza digitale" ripresa nel profilo più generale della stessa riportato nell'allegato 4 del citato Accordo in Conferenza Stato-Regioni: "la competenza digitale, promossa dalla IeFP, presuppone l'interesse per le corrispettive tecnologie e il loro utilizzo con dimestichezza, spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale (con particolare riferimento a principi generali, meccanismi e logica che sottendono alle tecnologie

stichezza, spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale (con particolare riferimento a principi generali, meccanismi e logica che sottendono alle tecnologie digitali in evoluzione, oltre che a funzionamento e utilizzo di base di diversi dispositivi, software e reti), la comunicazione e la collaborazione, la creazione di contenuti digitali, la sicurezza e la risoluzione di problemi. Il suo possesso implica la consapevolezza delle potenzialità delle tecnologie digitali per la comunicazione, la creatività e l'innovazione, nonché dei loro limiti, effetti e rischi, attraverso un approccio critico nei confronti della validità, dell'affidabilità e dell'impatto delle informazioni e dei dati resi disponibili con strumenti digitali e il riferimento ai principi etici e legali chiamati in causa. L'interrelazione con l'insieme delle competenze di base culturali, personali e sociali è strettissimo: l'utilizzo delle tecnologie digitali costituisce un aspetto ormai fondamentale della cittadinanza attiva e dell'inclusione sociale, della collaborazione con gli altri e della creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali. Interagire con le tecnologie e i contenuti digitali presuppone un atteggiamento riflessivo e critico, ma anche improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione. Impone anche un approccio

Tale profilo generale è di significativa rilevanza perché completa i descrittivi specifici delle due competenze digitali e degli elementi (abilità e conoscenze) connotativi i due livelli QNQ di correlazione (3° e 4°). Il profilo più generale della competenza digitale traccia, infatti, il perimetro per attuare azioni di progettazione, formazione e apprendimento in grado di promuovere una sorta di "impronta digitale" dell'allievo IeFP che lo identifichi in quanto capace di:

etico, sicuro e responsabile all'utilizzo di tali strumenti".

- sviluppare interesse per le corrispettive tecnologie e il loro utilizzo con dimestichezza, spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società;
- comprendere i principi generali, meccanismi e logica che sottendono alle tecnologie digitali in evoluzione, oltre che il funzionamento e l'utilizzo base di diversi dispositivi, software e reti; ad esempio, la collaborazione, la creazione di contenuti digitali, la sicurezza e la risoluzione di problemi;
- acquisire la consapevolezza delle potenzialità delle tecnologie digitali per la comunicazione, la creatività e l'innovazione, nonché dei loro limiti, effetti



⁶ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).



e rischi, attraverso un approccio critico nei confronti della validità, dell'affidabilità e dell'impatto delle informazioni e dei dati resi disponibili con strumenti digitali e il riferimento ai principi etici e legali chiamati in causa;

- interagire con le tecnologie e i contenuti digitali assumendo un atteggiamento riflessivo e critico, improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione;
- adottare un approccio etico, sicuro e responsabile all'utilizzo di tali strumenti.

I quadri generali di riferimento e l'attuazione formativa a livello regionale: "dall'informatica alla laboratorialità digitale"

I riferimenti europei e nazionali costituiscono per i sistemi regionali "orientamenti" per progettare e attuare i percorsi formativi dentro il perimetro stabilito ma con possibili caratterizzazioni territoriali, ad esempio, a seconda del settore produttivo, dei processi lavorativi di riferimento, dei fabbisogni locali, delle specificità in termini di aree di apprendimento o insegnamenti previsti. Se osserviamo l'evoluzione recente di alcuni ordinamenti formativi regionali emerge in maniera inequivocabile la fortissima interrelazione tra i traquardi declinati, anche alla luce dell'esperienza "forzata" dell'insegnamento e dell'apprendimento online, ed i descrittivi europei per i diversi livelli di padronanza di ognuna delle competenze digitali IeFP (livello 3 QNQ e livello 4 QNQ). Si tratta di un gran passo avanti della IeFP che, pur con le inevitabili differenziazioni territoriali, ha promosso specifici itinerari formativi sostenuti da contesti laboratoriali di creatività, consapevolezza, approcci operativi digitali nella prospettiva di una cittadinanza attiva e partecipativa, oltre l'alfabetizzazione informatica, le competenze informatiche sia generali che specifiche di contesto professionale e l'utilizzo funzionale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) o della società dell'informazione (TSI).

È il caso, ad esempio, della Provincia Autonoma di Trento che nel 2021 ha sostituito l'insegnamento "Informatica" con i "Laboratori digitali", intesi come contesti formativi di:

- innovazione, per provare a spingere il cambiamento digitale dal basso e renderlo pervasivo rispetto a tutta la comunità formativa;
- abilitazione degli allievi a immaginare sé stessi come co-attori della transizione digitale, capaci di coglierne e amplificarne il valore anche nell'ambito di un'educazione di qualità e di una formazione adequata per l'occupabilità;



- allenamento, una sorta di palestra per un potenziamento sistematico rispetto all'apprendimento digitale nelle sue diverse tipologie, forme e opportunità performanti in termini di partecipazione, collaborazione, imparare ad imparare, operare collegamenti, organizzazione del tempo e dei materiali, riflessione partecipata e critica, formulazione di spiegazioni e ipotesi, elaborazione e rielaborazione di specifici progetti, negoziazione e scelta, cooperazione, consapevolezza organizzativa, orientamento agli obiettivi (o al successo), ordine, qualità e accuratezza, capacità di prendere l'iniziativa (approccio proattivo), perseveranza, autonomia, autocontrollo (self controll) e resistenza allo stress.

I risultati di apprendimento assegnati ai Laboratori digitali sono stati elaborati partendo dallo standard minimo nazionale della competenza digitale poi declinato e arricchito da elementi ritenuti "chiave" in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per supportare i discenti nell'acquisizione di una vera e propria "identità personale e professionale digitale". Di seguito, si riporta il quadro di riferimento dei risultati di apprendimento da raggiungere.

ABILITÀ

- Adottare un approccio etico, sicuro, responsabile e sostenibile all'utilizzo degli strumenti digitali
- Applicare tecniche di composizione di testi multimediali
- Cogliere la natura, il ruolo, le opportunità, l'impatto delle tecnologie digitali nel mondo contemporaneo e nella vita quotidiana
- Cogliere le opportunità di apprendimento offerte dalla tecnologia digitale per scopi sia personali che professionali
- Comunicare online rispettando netiquette condivise
- Condividere, comunicare e collaborare con gli altri in ambienti digitali
- Distinguere fonti attendibili di dati, informazioni e contenuti digitali presi dal web
- Esercitare la cittadinanza attraverso l'identità digitale e gestire l'identità digitale
- Gestire dati, informazioni e contenuti digitali
- Impegnarsi in comunità digitali ai fini dell'interazione sociale, di studio, professionali
- Integrare e rielaborare contenuti digitali nel rispetto di copyright e licenze
- Proteggere dispositivi, dati personali, aspetti di privacy nell'accesso e permanenza in ambienti digitali

CONOSCENZE

- Applicazioni per la creazione di contenuti digitali e multimediali e loro presentazione
- Applicazioni e software a supporto dei processi lavorativi di settore
- Benessere e rischi specifici del videoterminalista e dell'utente di videoterminali
- Buone pratiche di creazione di documenti digitali
- Elementi comportamentali e di normativa sulla privacy, sul diritto d'autore e di netiquette.
- Impatto delle tecnologie digitali sulla società e sulla vita contemporanea
- L'identità digitale: come crearla, gestirla, quali sono i rischi connessi
- La ricerca consapevole nel web, i social network ed i new media come fenomeno e strumento comunicativo
- Limiti, rischi connessi all'utilizzo di internet e delle tecnologie legate ad internet
- Linguaggi, forme testuali e caratteri della comunicazione multimediale
- Piattaforme software e applicazioni per l'elaborazione e la condivisione di file e lavoro collaborativo online anche su cloud
- Raccolta, archiviazione ed elaborazione di dati attraverso sistemi informatici
- Reti hardware e software, struttura client-server di Internet e problemi di sicurezza







	ABILITÀ		CONOSCENZE
	Ricercare nel web informazioni Sviluppare contenuti digitali	-	Sistemi operativi, programmi ed applicazio- ni, informazioni, dati e loro organizzazione
	Utilizzare applicazioni, tecniche e tecnologie digitali di presentazione di un progetto	-	Sistemi software e hardware di protezione dei dispositivi e dei dati
_	- Utilizzare le tecnologie digitali per il lavoro di gruppo e su attività assegnata da svolgere	-	Software di navigazione su internet e suo uti- lizzo per cercare dati ed informazioni online.
		-	Sostenibilità e sviluppo del digitale
		-	Strumenti online per la comunicazione interpersonale e professionale
		-	Struttura generale e caratteristiche dei di- spositivi digitali in relazione al loro utilizzo
		-	Tecnologie digitali nella vita quotidiana ed in quella professionale: le "E-" di Internet: e-mail e-commerce, e-banking, e-learning, e-government
		-	Tipi di file in relazione al loro utilizzo ed alle loro potenzialità

I Laboratori vedono l'operatività di team di docenti afferenti a diversi ambiti disciplinari da quello della comunicazione, a quelli matematico-scientifico, storico-giuridico ed economico, tecnico-professionale di settore. Il Laboratorio può vedere anche l'operatività di "facilitatori digitali⁷" specificatamente formati sia per presidiare le diverse *E-tivities*⁸ che per supportare l'intero team nelle scelte di approccio e risorse formative da mettere in azione.

Rileggendo da un'altra angolatura il quadro di riferimento dei Laboratori emergono due dimensioni formative:

- dimensione delle conoscenze informatiche generali (alfabetizzazione);
- dimensione delle abilità, degli atteggiamenti e delle risorse digitali.

⁷ È il caso di Enaip Trentino che ha creato una Comunità di Facilitatori digitali (cfr. Oradini F., Una Comunità di pratica formativa online a supporto della facilitazione digitale nella IeFP: l'esperienza eVETLab, Rassegna CNOS 3/2021) le cui competenze e modalità di formazione trovano ancoraggio nel framework europeo denominato "The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)" ed elaborato per identificare e definire le competenze digitali specifiche dei docenti nonché per fornire un quadro di riferimento a coloro che sono incaricati di sviluppare modelli di competenza digitale.

⁸ Il termine *e-tivity* è stato coniato da Gilly Salmon (Gilly Salmon, *E-tivities: The Key to Active Online Learning*, Routledge, New York, 2013) e significa "attività online"; è un quadro teorico per imparare qualcosa in maniera dinamica e interattiva. La e-tivity è un semplice esercizio iniziato da un insegnante/moderatore, che richiede una certa interazione fra i partecipanti. Deve tenere conto delle difficoltà/limiti tipici di una particolare fase di un percorso formativo, coinvolgere gli allievi e aiutarli a raggiungere un risultato di apprendimento specifico. Le e-tivity sono adatte ai programmi interamente online e alle attività miste supportate dall'e-learning.



La dimensione delle conoscenze informatiche generali (alfabetizzazione) fornisce all'allievo le conoscenze di base (sapere) necessarie per l'esercizio delle abilità e per l'assunzione di atteggiamenti responsabili nel contesto digitale (saper fare e saper interagire). Afferiscono a questa dimensione i seguenti elementi:

- Benessere e rischi specifici del videoterminalista e dell'utente di videoterminali.
- Limiti, rischi connessi all'utilizzo di internet e delle tecnologie legate ad internet.
- Piattaforme software e applicazioni per l'elaborazione e la condivisione di file e lavoro collaborativo online anche su cloud.
- Raccolta, archiviazione ed elaborazione di dati attraverso sistemi informatici.
- Reti hardware e software, struttura client-server di Internet e problemi di sicurezza.
- Sistemi operativi, programmi ed applicazioni, informazioni, dati e loro organizzazione.
- Sistemi software e hardware di protezione dei dispositivi e dei dati.
- Software di navigazione su internet e suo utilizzo per cercare dati ed informazioni online.
- Sostenibilità e sviluppo del digitale.
- Struttura generale e caratteristiche dei dispositivi digitali in relazione al loro utilizzo.
- Tecnologie digitali nella vita quotidiana ed in quella professionale: le "E-" di Internet: e-mail e-commerce, e-banking, e-learning, e-government.
- Tipi di file in relazione al loro utilizzo ed alle loro potenzialità.

Alla dimensione delle abilità, degli atteggiamenti e delle risorse digitali si possono invece ricondurre i sequenti elementi:

- Adottare un approccio etico, sicuro, responsabile e sostenibile all'utilizzo degli strumenti digitali.
- Applicare tecniche di composizione di semplici testi multimediali.
- Applicazioni per la creazione di contenuti digitali e multimediali e loro presentazione.
- Buone pratiche di creazione di documenti digitali.
- Cogliere la natura, il ruolo, le opportunità, l'impatto delle tecnologie digitali nel mondo contemporaneo e nella vita quotidiana.
- Cogliere le opportunità di apprendimento offerte dalla tecnologia digitale per scopi sia personali che professionali.
- Comunicare online rispettando netiquette condivise.
- Condividere, comunicare e collaborare con gli altri in ambienti digitali.
- Distinguere fonti attendibili di dati, informazioni e contenuti digitali presi dal web.





- •
- Elementi comportamentali e di normativa sulla privacy, sul diritto d'autore e di netiquette.
- Esercitare la cittadinanza attraverso l'identità digitale e gestire l'identità digitale.
- Gestire dati, informazioni e contenuti digitali
- Impatto delle tecnologie digitali sulla società e sulla vita contemporanea.
- Impegnarsi in comunità digitali ai fini dell'interazione sociale, di studio, professionale.
- Integrare e rielaborare contenuti digitali nel rispetto di copyright e licenze.
- L'identità digitale: come crearla, gestirla, quali sono i rischi connessi.
- La ricerca consapevole nel web, i social network ed i new media come fenomeno e strumento comunicativo.
- Linguaggi, forme testuali e caratteri della comunicazione multimediale.
- Proteggere dispositivi, dati personali, aspetti di privacy nell'accesso e permanenza in ambienti digitali.
- Ricercare nel web informazioni.
- Strumenti online per la comunicazione interpersonale e professionale.
- Sviluppare contenuti digitali.
- Utilizzare applicazioni, tecniche e tecnologie digitali di presentazione di un progetto o prodotto.
- Utilizzare, in forma guidata, le tecnologie digitali per il lavoro di gruppo e su attività assegnata da svolgere a distanza.

Più in generale, sono individuabili i seguenti cluster di abilità afferenti all'*E-tivities* dei Laboratori:

- Comunicare, collaborare e condividere informazioni attraverso le tecnologie digitali.
- Creare, integrare e rielaborare contenuti digitali.
- Esercitare la cittadinanza "digitale".
- Gestire e valutare dati, informazioni e contenuti digitali.
- Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni.
- Proteggere i dispositivi, i dati personali e la privacy.
- Proteggere la salute e il benessere personale.
- Risolvere problemi.
- Rispettare copyright e licenze.
- Rispettare le netiquette.
- Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali.

Nella direzione "dell'allenamento e potenziamento sistematico rispetto all'apprendimento online", le *E-tivities* fondanti i Laboratori consentono di promuovere, osservare e valutare molti aspetti che caratterizzano le performance rese in "ambiente digitale":

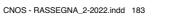


- Autocontrollo e resistenza allo stress.
- Autonomia.
- Capacità di prendere l'iniziativa (approccio proattivo).
- Collaborazione.
- Collegamento.
- Consapevolezza organizzativa.
- Cooperazione.
- Formulazione di spiegazioni e ipotesi.
- Imparare ad imparare.
- Negoziazione e scelta.
- Organizzazione del tempo e dei materiali.
- Orientamento agli obiettivi (o al successo).
- Partecipazione.
- Perseveranza.
- Riflessione partecipata e critica.

Da questa angolatura di operatività dei Laboratori, è significativa l'interrelazione, oltre con molte *soft skills*, anche con le cosiddette *competenze strategiche*.

In riferimento alle soft skills, può essere utile osservare come i Laboratori possano dare un rilevante contributo nella direzione di promuovere e sperimentare a livello formativo, secondo quanto previsto dall'Accordo tra Regioni e PA del 18 dicembre 2019, quelle dimensioni personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali di cui alle corrispondenti competenze chiave europee. Nello specifico, trovano un ancoraggio formativo tutte le dimensioni assunte, in quanto:

- il lavorare con gli altri in maniera costruttiva implica conoscenze relative ai codici di comportamento e alle norme di comunicazione generalmente accettati in ambienti e società diversi, nonché abilità quali: gestire il conflitto, lavorare e collaborare in squadra e in autonomia, negoziare, esprimere e comprendere punti di vista diversi, empatizzare, essere resilienti, gestire l'incertezza e lo stress, manifestare tolleranza, creare fiducia;
- il gestire il proprio apprendimento e sviluppo professionale implica conoscenze relative ai diversi modi per sviluppare le competenze, alle diverse tipologie e metodologie di apprendimento, nonché abilità quali: gestire efficacemente il tempo e le informazioni, essere consapevoli delle proprie strategie e l'organizzare il proprio apprendimento, cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili, cercare sostegno quando opportuno, individuare le proprie capacità e necessità di sviluppo delle competenze, gestire la complessità e l'incertezza,





- concentrarsi, riflettere criticamente e su sé stessi, prendere decisioni, perseverare, valutare e condividere;
- l'agire in modo imprenditoriale ed innovativo implica conoscenze relative ai principi etici e alle opportunità e le difficoltà sociali ed economiche cui vanno incontro, le organizzazioni, i singoli soggetti, nonché abilità quali: pensiero strategico e risoluzione dei problemi, motivare gli altri e valorizzare le loro idee, mobilitare risorse, mantenere il ritmo dell'attività, assumere decisioni finanziarie relative a costi e valori, prendersi cura delle persone e del mondo, accettare la responsabilità, prendere decisioni, esprimere creatività e immaginazione, riflettere in modo critico e costruttivo, essere consapevoli delle proprie forze e debolezze, gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio, esprimere spirito d'iniziativa e proattività, essere lungimiranti e avere coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi;
- lo sviluppare e mantenere il proprio benessere fisico ed emotivo implica conoscenze relative agli elementi che compongono una mente, un corpo e uno stile di vita salutari, nonché abilità quali: impostare uno stile di vita per salvaguardare salute e benessere fisico ed emotivo, prevenire comportamenti a rischio, riconoscere e gestire cause ed effetti dello stress e riflettere criticamente e su sé stessi, gestire relazioni affettive nel rispetto di sé e degli altri.

Tra le "competenze strategiche" rafforzate dalla promozione della competenza digitale attraverso i Laboratori troviamo:

- saper assumere responsabilmente i propri impegni e saperli portare a termine con costanza e sistematicità;
- saper affrontare situazioni difficili e poco familiari, emotivamente coinvolgenti;
- capire e ricordare (i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e/o le conoscenze già acquisite e organizzate);
- la disponibilità a collaborare nelle attività e nell'apprendimento (la disponibilità verso gli altri, il livello di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in attività collaborative al fine di migliorare il proprio apprendimento);
- la gestione di sé stessi nell'apprendimento (le strategie messe in atto che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto).



⁹ Si veda, ad esempio, Pellerey M., Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona, CNOS-FAP, 2009.



Liquidità della competenza digitale e necessità di un adattamento continuo

Tra le competenze di base della IeFP la "competenza digitale" richiede sicuramente un adattamento continuo del suo costrutto come anche dei suoi elementi costitutivi. È evidente che si tratta di uno standard che invecchia rapidamente in quanto il contesto digitale è liquido ed in continua evoluzione. Ne consegue, nella prevedibile assenza di una ricorrente sua "manutenzione" a livello inter-istituzionale nazionale (Regioni e Ministeri competenti), l'importanza di una costante azione di affinamento e/o adattamento a livello di singoli sistemi regionali, fermo restando il profilo più generale della competenza generale che mostra, già a distanza di 3 anni dalla sua approvazione, maggiore tenuta rispetto ai mutamenti di scenario intervenuti, emergenti e prospettici. Il superamento di ancoraggi della competenza digitale alla sola dimensione funzionale nella prospettiva di formare cittadini digitalmente competenti, come nell'esperienza laboratoriale qui rappresentata, è sicuramente una delle possibili strategie per assicurare la "liquidità" richiesta.













Cinema per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI1



La canzone del mare (tit. orig. Song of the Sea)

Regia e soggetto: Tomm Moore
Sceneggiatura: Will Collins
Storyboard: Tomm Moore, Julien Regnard,
Alessandra Sorrentino, Sean McCarron, Daniel
Dion Christensen, Rosa Ballester Cabo
Musiche: Bruno Coulais, Kíla
Sfondi, direzione artistica e scenografia:
Adrien Merigeau
Montaggio: Darragh Byrne
Durata: 93'
Formato: colore
Genere: animazione, avventura, fantastico
Paesi ed anno di produzione: Irlanda,
Lussemburgo, Belgio, Francia, Danimarca 2014
Distribuzione in Italia: Bolero Film

Affonda le sue radici nell'immaginario culturale presente nelle isole Orcadi, nelle Shetland, in Scozia, in Irlanda, nelle isole Fær Øer, e in misura minore in Islanda e in Norvegia, la storia raccontata nel film d'animazione *La canzone del mare*. Il soggetto si rifà alla leggenda suggestiva delle *selkie*, creature mitologiche a forma di animale. Secondo la leggenda l'habitat delle *selkie* è il mare essendo foche. Tuttavia, durante le notti di luna piena, tali creature sono capaci di svestirsi del loro manto per assumere sembianze umane, femminili. La pelle delle *selkie* è però per loro essenziale per poter ritornare foche e immergersi nuovamente nelle acque marine; quindi, se qualcuno si impossessasse del loro manto, le costringerebbe a rimanere sulla terra sotto forma umana. Tra i pescatori e i cacciatori di quei luoghi era credenza popolare che l'uccisione di una foca o fare loro del male portasse comunque sfortuna. Inoltre, il mito delle *selkie* era evocato in occasione della perdita in mare di persone care: si pensava che le *selkie* protegges-



¹ Università di Verona.

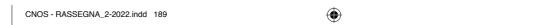


sero le anime di tali persone. Un mito simile nell'antica Grecia era quello dei delfini, mammiferi sacri capaci di amicizia verso gli uomini e in particolare verso i bambini e anch'essi, come le selkie, amanti della musica. La storia de La canzone del mare inizia con il saluto che una di queste creature, sotto sembianze di donna, di nome Bronach, che in irlandese significa 'addolorata', rivolge a suo figlio, Ben, subito dopo aver dato alla luce la sorellina Saoirse, nome che nella stessa lingua significa 'libertà', e subito prima di immergersi nel mare, riassumendo le sembianze di una foca. La frase che ella dice al piccolo Ben prima di lasciarlo contiene una parola che indica la chiave attraverso cui leggere tutta la vicenda: 'Sarai un ottimo fratello e per questo saprai prenderti cura di tua sorella. La cura è in effetti il motivo che sta alla base dell'intera vicenda. Sono comunque le diverse e molteplici emozioni e i sentimenti degli esseri umani i nuclei portanti della suggestiva storia narrata nel film: la profonda tristezza e l'incapacità di rassegnarsi di cui è portatore Conor, il padre dei due bambini, quardiano di un faro, che non riesce a superare il lutto per la perdita della moglie; la scontrosità, la rabbia e il risentimento, quasi un rancore, di Ben, che è convinto che la mamma non ci sia più per colpa della sorella Saoirse; la timidezza e la solitudine della stessa Saoirse, la quale, chiusa nel suo mutismo, non riesce a superare una condizione di profonda sofferenza; il desiderio di cambiamento della nonna, donna energica e risoluta, che vorrebbe che si riaffermasse nel figlio e nei nipoti la voglia di vivere. Sicché il film si presta ottimamente per intavolare delle belle e proficue discussioni sui sentimenti e sulle emozioni, e su ciò che tali moti dell'animo possono suggerire, ed insegnare, se presi in considerazione e fatti oggetto di pensiero, o ancor meglio di meditazione. Anche il tema della sofferenza e quello del dolore sono ben presenti: Macha, una sorta di strega-civetta, è in grado di sottrarre agli esseri umani, attraverso i suoi terribili e temibili qufi, le emozioni negative, convinta che sia per loro un bene, ma trasformandoli così in pietre; la strega ha rubato anche al suo stesso figlio, il gigante Mac Lir, i sentimenti, perché incapace di vederlo soffrire, trasmutandolo in un'isola rocciosa e deserta in mezzo al mare. Sicché si apre lo spazio per una utile riflessione sul tema del dolore, e di quei sentimenti che si vorrebbero tenere lontani, e anche eliminare, ma che invece sono parte della vita e possono costituirsi quali passaggi ineludibili per possibili cambiamenti, e a volte veri e propri rinnovamenti interiori. E sono proprio i due bambini che fanno ricredere la maga, insegnandole che le emozioni e i sentimenti, positivi o negativi che siano, sono tasselli fondamentali per la costruzione esistenziale di ogni creatura umana. In fin dei conti è proprio il dolore che costituisce il trampolino di lancio per la ripartenza della famiglia del guardiano Conor e dei figli Ben e Saoirse, la quale, appoggiandosi alla solidarietà del fratello – che ad un certo punto capisce che la sorella ha bisogno del suo aiuto per svolgere il suo compito e quindi si riconcilia con lei – troverà il coraggio per svolgere la sua missione. Anche la di-



mensione del conflitto è ben presente nella storia, ma i diversi personaggi che agiscono ne La canzone del mare non si pongono in antitesi aperta come nemici qli uni verso qli altri, piuttosto sono tutti vittime di una sofferenza vissuta male, subìta, che li porta a adagiarsi nella malinconia, nel rimpianto o nel dissidio interiore, desiderosi di dimenticare gli eventi negativi per riquadagnare una pace illusoria, ottenuta con la negazione dei ricordi infelici. Rispetto a tali atteggiamenti, la storia rivela tutta la sua potente bellezza nel mostrare come invece la vita vada compresa e accolta senza tagli e rimozioni, bensì nella sua totalità, ovvero sia con i suoi momenti più felici, sia con i suoi momenti di dolore. Negare il dolore rende disumani e inautentici, inaridisce l'animo e fa in modo che ci si ritrovi progressivamente incapaci di amare. Numerosi gli altri temi presenti nella storia: innanzitutto quello della separazione e della perdita, e il tema della cura, come si diceva, che interviene spesso costituendo una sorta di filo rosso in grado di connettere le traiettorie di vita dei diversi personaggi: il cane simpaticissimo Cù si prende cura dei due bambini, stando sempre accanto a loro; la nonna, che si sposta da Dublino fino alla loro dimora, e per cercare di ridare un po' di affetto ai nipoti li porta con sé nella grande città, strappandoli dal loro luogo natio; la cura di Ben verso la sorella. Vi è poi la dimensione del silenzio, che occupa un posto del tutto significativo nella narrazione: Saoirse, infatti, sebbene abbia sei anni, ancora non è in grado di parlare. Ella rimane muta, e perciò in silenzio, quasi per tutta la durata del film, dovendo necessariamente, anche se lei non lo sa, ritrovare la voce per riportare la pace nel cuore di tutti. Ed è cantando una canzone sacra che riuscirà infatti nell'intento. In questo modo la musica assume nella storia una funzione precisa: quella di costruire armonia e permettere il riconqiungimento con le emozioni e i sentimenti, sia quelli negativi sia quelli positivi. La composizione musicale finale, commovente, si costituisce come apice di un'intera colonna sonora che si articola in brani originali a firma di Bruno Coulis, affermato compositore francese di colonne sonore cinematografiche, tra le quali quella del film Les Choristes - I ragazzi del coro, del regista Christophe Barratier (2004). Ad accompagnare il compositore c'è un gruppo musicale, i Kila, che coltiva da decenni la musica folk irlandese. Il connubio dei diversi autori e interpreti musicali genera una colonna sonora di grande suggestione. Il testo del brano finale, una vera e propria poesia, descrive un possibile mondo di pace e di amore: scelta felice rispetto al doppiaggio del film in italiano è stata quella di lasciare le canzoni nella loro linqua originale, l'irlandese, ma sottotitolandole in italiano, in modo da consentire di apprezzarne i poetici testi. 'Continua a cantare per ricordarmi' dice Bronach, la mamma, al figlio Ben, sicché viene sottolineata la funzione di raccordo e appunto di ricordo della musica, capace di assicurare la continuità tra il passato, il presente e il futuro. Come viene ricordato nel film la stessa funzione viene assicurata da chi tramanda oralmente storie e racconti appartenenti alla cultura popolare. Emble-







matica è la figura del vecchio 'seanachaí', un vecchio e affascinante narratore dalla smisurata chioma, i cui capelli contengono ciascuno una storia, che con il suo racconto permette a Ben di aiutare la sorella Saoirse a salvarsi e a compiere la sua missione. Sotto il profilo artistico, sono da apprezzare inoltre gli elementi visivi. Per realizzare i variopinti e multiformi fondali che compaiono nel film i disegnatori e gli sceneggiatori si sono ispirati infatti alle opere pittoriche di Paul Henry, Ernst Paul Klee, Vasilij Kandinskij, Jean-Michel Basquiat. La visione de La canzone del mare può costituire quindi un'occasione per avvicinare i giovani spettatori a questa forma d'arte. Il film si rivela così di grande pregio per la finezza delle scene, che ispirano una pace interiore guadagnata con la contemplazione e la meditazione, mediata soprattutto dalla natura, e in special modo dal mare. La natura occupa sicuramente un posto importante nella storia raccontata ne La canzone del mare: il paesaggio dell'Irlanda, ove domina un verde dalle innumerevoli sfumature, che cambia continuamente e velocemente grazie all'apparire e allo scomparire del sole e delle nuvole, suggerisce che la fissità e l'immobilismo sono deleteri. Poi c'è il mare il quale, assieme al mantello da foca, è segno di separazione e al contempo di ricongiunzione. Il mare è il simbolo della grande madre, capace di accogliere e proteggere nelle sue profondità, nonché di cullare con le sue onde, ma anche di incutere paura e di esercitare un fascino rischioso con i suoi miraggi. Il mare rappresenta sia la vita sia la morte, ed anche ciò che non è conosciuto, e che per questo esercita una forza attrattiva a volte irresistibile. In questo film la soluzione sembra essere racchiusa comunque proprio dal mare, che riconnette Soirse al suo destino individuale, permettendole di compiere una scelta colma di significato esistenziale, e di rendere così proficuo il suo essere venuta al mondo. Quando indossa il mantello da selkie per tornarvi, ella riesce finalmente ad essere quella che è realmente, e a realizzare contemporaneamente la conquista della sua identità piena e originaria di selkie, e con essa la possibilità di realizzare il suo compito, o forse, meglio, la sua propria missione, abbracciando il suo destino. Ella è chiamata con il suo canto a salvare la sua specie, il mondo magico dal quale arriva e al quale appartiene, e a svincolare tutte le creature dal sortilegio operato dalla strega-civetta Macha. Concludendo, La canzone del mare è un film di grandi valori e di significativa portata culturale, che senza retorica alcuna racconta di un 'viaggio' da compiere in due modi: quello fisico, da intraprendere per proteggere le persone amate, e quello interiore, da effettuare per la scoperta di sé stessi. Per compiere tale viaggio occorre passare anche attraverso il dolore, vivendolo fino in fondo, accettandolo, magari provando anche paura e sgomento: senza la paura e la tristezza non saremmo mai più felici, bensì in qualche modo zoppi, inautentici. Il ricordo, anche degli eventi tristi, va salvaguardato, perché impedisce ai legami di spezzarsi, rendendoci capaci anche di distacco e così di crescere, ovvero di continuare ad amare.



"Generazione NEET" - trappola o rilancio? fenomenologia e prospettive: una lettura complessiva

RENATO MION¹

La denominazione di NEET, come acronimo sociologico, descrittiva attualmente di quei "qiovani che non studiano e non lavorano" (Neither in Employment nor in Education or Training), non sembra essere entrata da molto tempo nella letteratura sociologica contemporanea. Questo fenomeno dei giovani non impegnati né in attività di istruzione, né di formazione, né di occupazione è un problema emerso in maniera, prima subliminale poi esplicita e sistematica, sulla scena europea solo a partire dalla fine degli anni '90. Precedentemente si era sempre discusso di giovani e di condizione giovanile in generale, dalla religione, alla storia, alla pedagogia, alla psicologia dell'età evolutiva, alla narrativa, alla sociologia. Né attorno agli anni '80, né ancor prima negli anni della contestazione giovanile (1968), esso non aveva ancora una sua definita caratterizzazione. Inizialmente infatti le analisi e le problematiche relative alla condizione giovanile (cfr. le analisi di Ardigò, Cavalli, De Lillo, De Rosa, Buzzi) venivano inquadrate in qualche modo nel loro aspetto più generale di "prolungamento dell'adolescenza", di "moratoria psicosociale", di "marginalità" (Congresso di Varna 1970), di "partecipazione al sistema formativo e al sistema lavorativo", di "dispersione scolastica" (drop-out)², di "inattivi" (ISTAT), di inserimento nel mercato del lavoro, o anche più genericamente e allarmisticamente di giovani a rischio di esclusione sociale e di devianza³. Per altro verso un'altra parte di letteratura si occupava delle esperienze giovanili del '68 e degli anni di piombo come caratterizzati da un legame generazionale distintivo di una classe che per

³ Cfr. Mion R., Rassegna storico-bibliografica delle più importanti ricerche empiriche in sociologia della gioventù: 1945-85, "Orientamenti Pedagogici", 1985, 32-5, pp. 985-1034; AGNOLI M.S., Generazione Neet. Il problema e i percorsi di ricerca, in IDEM, Generazioni sospese, Milano, F. Angeli, 2014, pp. 9-26.



CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 191



¹ Professore emerito, Ordinario di sociologia della Gioventù – Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. Malizia G. et Al., Né scuola Né fabbrica. Indagine sull'abbandono nella Scuola Media del distretto de L'Aquila, L'Aquila, Japadre Ed., 1982, pp. 325.



la prima volta ripensava la gioventù come soggetto politico, capace di avere un profondo impatto sulla società contemporanea.

Scavallando sul nuovo secolo si stabilizzerà una lettura sistematica di questo specifico fenomeno di transizione all'età adulta, correlato prima alla crisi economica del 2008 e successivamente alle sue inevitabili ricadute sulla disoccupazione giovanile. Da allora esso è diventato uno dei temi di studio scientifico, così da attirare l'attenzione delle varie discipline specialmente sociologiche ed economiche. Quest'anno poi il tema è entrato anche nel vivo interesse del Parlamento Europeo che, dopo gli anni della pandemia, lo ha posto tra i suoi obiettivi, dichiarando il 2022 "Anno Internazionale Europeo della Gioventù" (Comunicato stampa 14-12-2021)⁴.

È quindi ancor più pertinente al nostro caso approfondire l'argomento, partendo dall'articolata e complessa indagine monografica di Maria Stella Agnoli, che già nel 2012-14 ne aveva fatto oggetto di particolare interesse nel suo studio scientifico⁵. Più recentemente nel 2021, di NEET si è occupato anche l'annuale "Rapporto Giovani" dell'Istituto Toniolo sui giovani in Italia. Non sono mancati altri attori sociali che hanno allargato e studiato l'argomento con indagini più specifiche e settoriali, non soltanto dal punto di vista sociologico, ma anche educativo, metodologico e politico⁷.

⁵ Agnoli M.S. (a cura di), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*, Milano, F. Angeli 2014, p. 345.

⁶ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani* 2021, Bologna, Il Mulino, 2021, p. 329. Cfr. specialmente Ellena M.; Rosina A.; Sironi E.; ivi pp. 179-207.

⁷ IDEM, *Intercettare i Neet: strategie di prossimità*. Osservatorio Giovani-Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, p. 139; Marta E. - Bignardi P. - Alfieri S. (a cura di), *Adolescenti e partecipazione. Indagine Generazione Z, 2019-2020, Milano, Vita e Pensiero, 2021, p. 139.*

⁴ Vi si legge tra gli obiettivi principali della Commissione Europea: «Inclusione dei giovani nel processo decisionale europeo e nazionale, oltre che essi co-creeranno la programmazione annuale PE. Questa ha garantito un finanziamento aggiuntivo per Erasmus+ Corpo europeo di solidarietà. È stato inoltre confermata la decisione di organizzare in tutti i Paesi UE attività e iniziative incentrate *sui giovani e per i giovani durante il* 2022, tra cui una Conferenza "*Sul futuro dell'Europa*", e in altre politiche a livello europeo, nazionale e locale, sulla situazione dei giovani nell'UE. L'Anno Europeo della Gioventù 2022 sarà incentrato sul ripristino di prospettive positive per i giovani europei che hanno subito conseguenze negative dall'impatto della pandemia di COVID-19. Designare il 2022 come un "anno per i giovani" significa intraprendere maggiori sforzi per includere le priorità dei giovani nei settori politici pertinenti dell'UE e a tutti i livelli del processo decisionale dell'Unione. I deputati hanno sostenuto questa decisione con 604 voti favorevoli, 25 contrari e 68 astensioni». Cfr. anche: *Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, sull'attuazione della strategia dell'UE per la gioventù (2019-2021)* del 14.10.2021. Purtroppo, gli attuali eventi bellici europei ne stanno ridimensionando le prospettive.



1. Essere NEET: "Generazioni perdute o generazioni sospese"?

Già nel 2010 nel suo Rapporto Annuale ISTAT presentava la fascia di giovani tra i 15 e i 34 anni in termini piuttosto allarmistici. Ad esso si univano altre Agenzie che parlavano di *generazione perduta*, in Italia, più elevata della media europea⁸ specialmente per i giovani inattivi, del Sud, ma anche del Nord-Est, caratterizzati da uno scarso livello di istruzione e da abbandono scolastico, provenienti da famiglie operaie o disgregate, con basso reddito o a persistente stato di disoccupazione, residenti in zone periferiche e marginalizzate, "che avrebbero prodotto coorti sempre meno in grado di sostenere la competizione con i coetanei europei e perciò bisognose di politiche attive di contrasto al loro consolidarsi"⁹.

Approfondendone più dettagliatamente le caratteristiche, osserviamo che si tratta di un fenomeno "ufficialmente emerso" anche sulla scena europea dalla fine degli anni '90 e notoriamente così definito per la prima volta nel Regno Unito. Uno studio del 1999, prodotto dalla Social Exclusion Unit, lo indicava come fattore predittivo di esclusione sociale e di percorsi di criminalità. Tutt'oggi sembra sia confermato da altri approfonditi studi successivi di Centri di ricerca italiani ed europei (ISTAT, Eurostat, CEDEFOP, OECD, ILO, ISFOL, ANPAL, Jobstat) come "consistente" fattore di rischio. Nel tempo questo fenomeno si è venuto progressivamente delineando, in particolare come la doppia e simultanea assenza dai processi di istruzione/formazione nonché dal lavoro, di quote consistenti di giovani, e quale espressione di una forma particolare di disagio giovanile, di marginalizzazione e di disgregazione sociale, in connessione al mercato del lavoro. Per una definizione classica di giovani NEET la letteratura pertinente presenta almeno quattro aspetti identificativi e caratterizzanti: l'età, la condizione del mercato del lavoro, la volontarietà della scelta di non lavorare e la natura dei corsi d'istruzione e formazione. Inizialmente partiti dai 16 anni questi furono estesi al limite massimo dei 18; successivamente furono aumentati a partire dai 15 fino ai 24 anni in un primo tempo, poi fino ai 29 anni e quindi fino ai 34. Rispetto alla condizione del mercato del lavoro si assiste ad una eterogeneità di criteri, legati al grado di disponibilità personale nella ricerca attiva di un lavoro qualsiasi, o dalla disponibilità parziale/totale, e/o sostenuta dai motivi personali/sociali che la determinano. Infine quanto poi sulla natura dei corsi di formazione professionale di possibile scelta, Eurostat distingue tra il formal learning, non formal learning e informal learning.





03/07/22 16:44

⁸ ITALIA LAVORO, *Neet: i giovani che non studiano, non frequentano corsi di formazione e non lavorano*, Roma, Italia Lavoro, 2011. Cfr. anche Alfieri S. - E. Sironi (a cura di), *Una Generazione in panchina. Da NEET a risorse per il paese*, Milano, Vita e Pensiero, 2017.

⁹ Agnoli, *Idem...*pp. 10-25.



Vi è infine da considerare un elemento importante che è dato dalla relazione tra la situazione occupazionale del Paese, che presenta differenze notevoli tra Nord e Sud, e la percezione della propria condizione reale, dello status personale e familiare, della caduta della propria autostima e sfiducia nelle proprie capacità, che spinge ad accettare anche incarichi che richiedono competenze inferiori a quelle acquisite (Decataldo, 2015). Inoltre il prolungarsi dell'attesa e/o della disoccupazione per un tempo indefinito e senza una continuità di aggiornamento formativo, nonché l'inadeguatezza dei programmi di inserimento nel mondo del lavoro (Ryan, 2001) avevano notevoli ripercussioni psicologiche, come sentimenti di insoddisfazione generale per la propria vita, disaffezione verso la società (Vitale, 2018), dilatazione dei tempi di passaggio all'età adulta (Bazzanella e Buzzi, 2015), soprattutto nel protrarsi della permanenza in casa con i genitori (Iacovou, 2018); oltre che un maggior rischio di povertà e di esclusione sociale in età più avanzata (Barone e Schizzerotto, 2011).

Di fronte a questa fenomenologia, educatori e politici non potevano non porsi una serie di domande molto preoccupanti: quale dissonanza si produce tra il sistema psichico delle aspettative personali e la struttura delle opportunità sociali possibili? Quali strategie il giovane NEET mette in campo per legittimare la propria inconsueta condizione di dipendenza economica di fronte a sé stesso, alla sua identità di genere, alla propria famiglia, alla società più prossima e al proprio futuro? Che ruolo può giocare lo status lavorativo nella definizione dell'identità sociale di colui che è in cerca di *prima* occupazione o di una *nuova*, rispetto a quelle che ha già sperimentato? Chi è inattivo? O addirittura disoccupato o chi non è affatto disponibile? Da queste problematiche emergenti è possibile parlare di uno specifico *modello italiano di NEET?* Il problema è molto articolato, ma è stato sufficiente almeno sfiorarlo in qualcuna delle sue dimensioni e presentarlo nei suoi parametri di fondo in vista di un eventuale e più articolato sviluppo di ricerca.

2. Essere NEET oggi in Italia

Se non è eccessivamente preoccupante un breve periodo intermedio tra la conclusione del ciclo di scuola e l'ingresso nel mercato del lavoro, esso è invece assai rischioso quando questo tempo di attesa o di ricerca si prolunga a lungo o in termini eccessivi. Anche se questo tempo può essere caratterizzato da esperienze lavorative non definitive, che se da un lato permettono di valutare attentamente le diverse opzioni consistenti e i percorsi possibili, assai più preoccupante invece è il suo prolungarsi e i costi personali e sociali che ne derivano, sia di salute fisica, di scoraggiamento, rassegnazione, depressione, che di maggiore probabilità ad assumere comportamenti devianti o di serio rischio sociale.



Dallo studio del Rapporto 2021 dell'"Osservatorio Giovani" dell'Istituto Toniolo, il nostro Paese presenta livelli quantitativi di giovani NEET tra i più alti in Europa¹⁰: aumentati notevolmente in corrispondenza della grande recessione del 2008, arrivando all'apice nel 2014, allargandosi progressivamente, hanno raggiunto il loro massimo livello dopo la pandemia. Di fatto oggi in Italia il fenomeno dei NEET ha assunto dimensioni preoccupanti: 3,047 milioni a fine 2020 tra i 15 e i 34 anni¹¹, di cui 980mila fra i 30 e 34 anni, sia a livello macro-economico che territoriale. Se ne è parlato in termini di "scoraggiamento", di "perdita di speranza", di fragilità dei percorsi formativi, di limite delle politiche attive e di debolezza della transizione scuola-lavoro. Soprattutto ciò si accentua nei NEET tra i 30 e i 34 anni, che presentano risultati assai preoccupanti in termini sia di incidenza (20,3%), sia del protrarsi del periodo di disoccupazione (oltre 36 mesi nel 32,1% dei casi), sia di insoddisfazione per la propria vita e per la propria situazione finanziaria (48,6%), con una conseguente revisione al ribasso nell'accettazione delle proposte di lavoro (41,7%)¹². Per altro verso la domanda della controparte si lamenta di non trovare personale adeguato alle mansioni proposte. La stessa transizione scuola-lavoro, che in tempi normali è descritta come più complessa, insidiosa ed estesa, rispetto alle generazioni passate, oggi viene maggiormente problematizzata per la scoraggiante ricerca di un lavoro assai esposto ad un accresciuto scivolamento verso una cronicizzazione di salari bassi e molto differenziati.

Il contributo originale che offre il "Rapporto 2021", e che noi riteniamo di un valore assai qualificante, sta nel suo tentativo di studiare i NEET in una prospettiva socio-politica, a raggio europeo, che applica alla società italiana gli orientamenti dell'Eurofound (Mascherini e Ledermaier, 2016)¹³. Esso infatti propone una varietà di opportuni indicatori socio-economici, per elaborare scientificamente una serie di gruppi-tipologie, oggi più che mai necessarie sia a livello accademico che politico, per i decisori e gli operatori sociali, come per le varie Amministrazioni locali, impegnati tutti a dipanare quel mondo dei Neet che sta diventando, per le ragioni già viste più sopra, sempre più caotico e farraginoso.

Si tratta di «[...] gruppi omogenei al loro interno per caratteristiche osservabili, rilevanti e differenziate, carichi di ricadute sulle condizioni di vita delle persone»¹⁴. Una di queste, più diretta, utile e necessaria per la progettazione

CNOS - RASSEGNA 2-2022.indd 195



¹⁰ Ellena M. - Rosina A. - Sironi E., *Essere Neet dopo i trent'anni: caratteristiche e fragilità*, In Istituto G. Toniolo, Idem, p. 179.

¹¹ ISTAT, Aggiornamento 18 luglio 2021.

¹² LABORATORIO FUTURO, La perdita della speranza: i NEET, tra incuria istituzionale e pandemia, (2021) p. 180.

¹³ EUROFOUND, Exploring the diversity of NEETs, Publications Office of the European Union, Luxembourg, (2016).

¹⁴ Ellena M. - Rosina A. - Sironi E., Essere Neet dopo i trent'anni:..., p. 179 e ss.

politica, in Italia è stata realizzata con i vari progetti messi in opera nelle varie Regioni tra cui il servizio di "Garanzia Giovani". Il progetto, per uscire da una condizione di stallo, ha bisogno infatti di affidabili parametri operativamente generalizzabili e condivisibili sia dai datori che dai recettori di lavoro.

2.1. Una tipologia di giovani NEET.

Già la concettualizzazione del termine NEET aveva incominciato a migliorare la conoscenza e la comprensione di questa categoria di giovani e della loro relazione con le politiche giovanili, in termini differenziati di vulnerabilità, di inclusione sociale e di inserimento nel mercato del lavoro. Ne deriva che oggi possiamo in sintesi considerare NEET quei giovani che non accumulano capitale umano, né lo stanno investendo e sperimentando nel mondo del lavoro. Si tratta di una proposta di Mascherini e Ledermaier (2016), pubblicata da Eurofound, che suggerisce ad esempio una disaggregazione in sette sottogruppi a partire dai dati raccolti tra dalle indagini UE sulle forze lavoro. Obiettivo è creare un fattore più corretto per raggiungere una maggior precisione dei responsabili politici nel districare positivamente questa matassa assai ingarbugliata dei giovani NEET.

Vi si possono così identificare sette gruppi principali di giovani:

- Ri-entranti: quelli che presto rientreranno nel mondo del lavoro o della formazione;
- Disoccupati di breve periodo: sono i disoccupati da meno di un anno e in cerca di lavoro, cui livello di vulnerabilità è ancora moderato;
- Disoccupati di lungo periodo: sono disoccupati da più di un anno e in cerca di lavoro. Sono ad alto rischio di esclusione sociale, in quanto la prolungata disoccupazione preclude nuove opportunità di lavoro facendoli entrare in un pericoloso circolo vizioso;
- Non disponibili a causa di malattia o disabilità: nel breve periodo non sono alla ricerca di un impiego, perché ragionevolmente impediti;
- Non disponibili a causa di responsabilità familiari: in quanto si stanno occupando di bambini o di adulti non autosufficienti. Possono includere persone sia vulnerabili che non vulnerabili;
- Inattivi scoraggiati (e disinteressati: perché credono che per loro non ci sia nessuna opportunità lavorativa) giovani vulnerabili ad alto rischio di esclusione sociale, che con molta probabilità avranno problematiche occupazionali e forse anche relazionali nel corso dell'intera vita lavorativa;
- Altri inattivi: tutti i NEET, le cui ragioni per essere tali non rientrano in nessuna delle sei precedenti. È probabile che si tratti di un mix estremamente eterogeneo che include persone agli estremi dello spettro di vulnerabilità: gli inabili, i più vulnerabili, i più difficili da raggiungere, coloro che fanno



resistenza per una specifica opportunità, o stanno seguendo altri percorsi alternativi, o rischiano di essere in altro modo profondamente alienati a causa di un basso livello di istruzione o per reddito familiare molto basso o perché i genitori sono o sono stati disoccupati o resi inabili essi stessi al lavoro.

I dati Eurostat (2019) mostrano come il divario tra l'Italia e la media europea sia aumentato di 12 punti (29,4% contro il 17,6%). In particolare nella fascia 30-34 lo scostamento è salito da meno 6 punti del 2008 a oltre 10 punti nel 2019, accentuandosi soprattutto rispetto alle donne con un divario di genere di oltre 18 punti. ¹⁵ Ciò è stato fatto oggetto di analisi approfondite in ambito italiano, preoccupati soprattutto che in seguito alla pandemia il fenomeno dei NEET avesse assunto dimensioni allarmanti: 3,047 milioni a fine 2020 tra i 15 e i 34 anni, (secondo l'aggiornamento ISTAT del 18 luglio 2021), di cui 980mila fra i 30 e 34 anni. Soprattutto preoccupa che tali segnali di crisi rischiano di consolidarsi.

2.2. Dalla tipologia alla verifica sul campo

L'indagine è stata condotta nell'autunno 2020, su un campione di 7.012 giovani, di età compresa tra i 18 e i 34 anni, che permette di individuare, quantificare e descrivere i NEET in Italia a fine 2020, sulla base della tipologia più sopra definita. Ne presentiamo sommariamente i risultati sociologici più pertinenti, soprattutto per la corrispondenza dei diversi tratti della tipologia nel nostro ambito italiano.

«Il 18% circa del campione italiano è composto da Neet, pari a 1400 circa soggetti. Essi sono maggiormente presenti nelle classi di età 25-29 anni (21,1%) e 30-34 anni (20,3%), rispetto agli under 25 (12,2% di NEET sul totale). È preoccupante la loro consistenza numerica per la disconnessione totale dal mercato del lavoro e dal sistema educativo, in persone che dovrebbero invece avere già completato la transizione all'età adulta), e iniziato anche un percorso lavorativo in vista della costruzione di una propria vita familiare". Il restante del campione risulta di studenti (22,4%), di lavoratori (37,2%), di studenti-lavoratori (22,6%). Sul totale, l'incidenza è superiore per le donne (20,5%) rispetto agli uomini (15,5%), per la loro costante maggiore debolezza nel mercato del lavoro e il carico delle responsabilità familiari. Rispetto alla tipologia succitata, le varie elaborazioni statistiche sono giunte ai seguenti risultati»¹⁶:

 I presto Reintegrati (8,6%) sono NEET solo temporaneamente, perché hanno già accettato una proposta di lavoro e sono in una fase transitoria in vista delle prime esperienze lavorative. Si tratta di una percentuale abbastanza



¹⁵ Ibidem, p. 182.

¹⁶ Ibidem, p. 184-190.

- modesta, più consistente tra i 18 e i 24 anni, che però non suscita le preoccupazioni dei *policy makers*.
- I Disoccupati di breve periodo sono quelli che non hanno un'occupazione da un periodo inferiore ai 12 mesi, ma la stanno cercando: sono gli autentici NEET, che però destano una preoccupazione minore rispetto agli altri gruppi. Sono così distribuiti: il 39,1% con meno di 25 anni; il 29,7% tra i 25 e i 29 anni, infine il 21,4% fra i 30 e i 34 anni. Sono prevalentemente maschi, molto eterogenei rispetto ai titoli di studio, però tutti di istruzione medio alta, per cui è più facile una successiva e migliore collocazione nel mercato del lavoro e con una disoccupazione presumibilmente più ridotta.
- I Disoccupati di lungo periodo sono NEET da 1 a 3 anni con qualche breve esperienza di lavoro e che destano preoccupazione sociale. Sono presenti in tutte le classi di età: il 27,7% fra gli under 25, il 24,9% tra i 25 e i 29 anni e il 19,8% oltre i 30 anni. Emerge una maggiore presenza di donne, di residenti al Sud, con prevalenza di studi medio-bassi. Sono quelli che si trovano in condizione di oggettivo svantaggio occupazionale.
- I Disoccupati di lunghissimo periodo. Destano la massima preoccupazione in termini di emergenza sociale. Sono considerati disoccupati, e non inattivi, perché i loro tempi di ricerca sono superiori ai 36 mesi. In altre indagini sono definiti "sempre NEET", per sottolineare il loro stato di NEET permanenti, per i quali il reinserimento nel lavoro diventa ancor più difficile. Sono maggiormente presenti tra i 25-29 anni (25,4%) e fra i 30-34 anni (32,1%) pari quindi a quasi un terzo del totale degli over 30; equamente distribuiti per genere, ma presenti in misura più concentrata al Sud e tra soggetti con titolo di studio medio-basso. Questa viene considerata una delle categorie più fortemente a rischio di esclusione sociale e di deprivazione economica.
- Gli Inattivi scoraggiati o disinteressati. Sono giovani over 30 che hanno rinunciato a cercare un'occupazione (7%) e che meglio potrebbero essere ridefiniti "disinteressati", più che "scoraggiati". Infatti per le ragioni da loro maggiormente dichiarate sono collocati soprattutto tra gli "inattivi". Sentono però il bisogno di giustificare il loro atteggiamento: o perché non hanno trovato quel lavoro che interessa loro; o perché non ne hanno troppa necessità. Gli scoraggiati veri e propri, invece, sono quelli che hanno smesso di cercare lavoro, perché comunque non lo troverebbero; o perché pensano che nel mercato ci sia solo offerta di lavoro precario.
- Giovani gravati da Responsabilità familiari: questo gruppo si sente gravato dalle responsabilità familiari verso i figli che ancora sono piccoli, o perché hanno i genitori anziani da accudire, o vi sono in famiglia persone malate o diversamente abili. Sono quasi esclusivamente donne, nelle classi di età più

- **①**
- mature (dopo i 30 anni), che si dichiarano inattive, perché si dedicano con molta intensità alle esigenze della famiglia.
- Inabili e altri inattivi: perché malati o non idonei a svolgere attività lavorative (in via permanente o provvisoria) per ragioni di salute. Comprende anche altri inattivi che non ricercano lavoro, come le persone che non studiano e non lavorano, perché poste in mobilità o cassa integrazione, perché al termine di un servizio militare o civile, o perché inattive per decisioni personali, legate ad esigenze di fare un viaggio o esperienze non riconducibili a responsabilità familiari e neppure allo scoraggiamento per la ricerca infruttuosa di lavoro. È una categoria numericamente piuttosto esigua.

2.3. I risvolti psicologici

Se la lettura sociologica è stata articolata nell'analisi dello scivolamento e declassamento sociale, ancor più lo è stata quella psicologica, che, per un altro verso, ha toccato i singoli individui nella interiorità della loro personalità. La ricerca infatti ha approfondito molto opportunamente anche i risvolti sul "benessere personale", rispetto ai livelli di autoefficacia e autostima, ai sentimenti di solitudine e di impotenza, di ansia e di inquietudine, oltre che alla progettualità propria e familiare. Lo sviluppo dell'indagine, che ha messo a confronto NEET e Non-NEET, ha aiutato ad arricchire il loro profilo personale, a scoprirne le differenze, oltre che sul piano economico anche su quello psicologico. L'appartenenza, infatti, a ciascuno dei clusters emersi ha evidenziato condizionamenti vari sul benessere soggettivo degli intervistati.

Innanzitutto, si rileva che il punteggio medio del "benessere personale" dei NEET è costantemente inferiore rispetto a quello dei Non NEET, nei diversi items e nelle varie scale utilizzate. Tra le 7 categorie il più alto livello di benessere si riscontra fra i NEET "presto reintegrati", tra chi ha già "responsabilità familiari", e tra chi è già occupato nel lavoro. Si trovano invece in condizioni di svantaggio relativo i "disoccupati di breve periodo". Tra chi non cerca lavoro vi è anche chi vive la propria condizione senza grandi preoccupazioni. E ciò o per incoscienza, o perché può beneficiare dell'iperprotezione dei genitori, o perché già svolge altra attività nel sommerso.

Rispetto a chi può disporre di risorse finanziarie, il 55% dei Non-NEET si dichiara "abbastanza e molto soddisfatto" della propria situazione di vita; tra i NEET invece, tale percentuale scende al 23,5%. Sono però il 48,2% i NEET con basso livello economico che accetterebbero immediatamente un lavoro, pur di non restare inattivi, rispetto al 39,1% di chi ha qià delle risorse disponibili su cui contare.





¹⁷ *Ibidem*, pp. 192-205.



Infatti, col crescere dell'età e della precarietà economica, cresce anche la maggiore disponibilità ad accettare le varie condizioni di lavoro, come la distanza da casa, il livello di rimunerazione, la comodità degli orari, la coerenza con la propria formazione, la onorabilità derivante dal prestigio del tipo di lavoro. Col crescere dell'età e quindi anche di possibili esperienze qià fatte, o delle esigenze familiari sopraggiunte, vi è una maggiore selettività rispetto alle proposte di lavoro.

In particolare, nell'accettare un lavoro, per i NEET con bassa soddisfazione economica (circa 3/4 del totale) conta come elemento decisivo prima di tutto il livello della rimunerazione, poi la distanza da casa, specie tra i 25-29 anni; mentre per la fascia dei 30-34 anni assume un maggior rilievo la comodità degli orari. I NEET, invece, con una situazione finanziaria soddisfacente (circa 1/4), cercano innanzitutto un lavoro in continuità con la propria formazione precedente e, per il 40%, prendono in considerazione anche la comodità degli orari, soprattutto le donne over 30. Ovviamente in questa classe non manca chi si può permettere una certa tranquillità e può prendersela piuttosto comoda (una sorta di "sindrome di Peter Pan") anche per una rassegnata e talvolta ... complice condiscendenza degli stessi genitori.

In altre indagini più recenti¹⁸ si considerano soltanto tre categorie: *giovani* che cercano lavoro, giovani scivolati nell'area grigia tra precarietà e non lavoro, qiovani fuori dai radar perché non ci credono più e sono caduti in una spirale di depressione progressiva, non solo economica, ma anche emotiva e relazionale. In ogni caso siamo di fronte a situazioni in cui il tema delle politiche mirate ai NEET diventa quanto mai necessario e urgente per prevenire il cronicizzarsi di situazioni sempre più rischiose. Per questo diventa sempre più necessario il moltiplicarsi di interventi politici capillari nelle varie città italiane attraverso i vari Centri per l'impiego e altri servizi che portino le istituzioni nei discorsi, nei linguaggi e nei luoghi frequentati dai NEET.

3. Misure politiche di contrasto

Un provvedimento politico che sta dando in una certa misura una risposta alla debolezza della transizione scuola-lavoro e un contrasto al fenomeno dei Neet è quello avviato con il Piano Garanzia Giovani, partito in Italia già nel

03/07/22 16:44

CNOS - RASSEGNA 2-2022.indd 200

¹⁸ ISTITUTO TONIOLO e ANCI, Intercettare i Neet: strategie di prossimità, Milano, Università Cattolica e Osservatorio Giovani, maggio-dicembre 2021, pp. 139 (mimeo). Si tratta di una ricerca in 4 zone strategiche del Paese come Bari, Genova, Torino e Giugliano (NA), con finalità non solo diagnostico-fenomenologiche, ma soprattutto metodologico-operative. Cfr. anche LAZZARINI G. - BOLLANI L. - CAGNAZZO E. FORTE A., Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 352.



2014 e rinnovato nel 2020. Esso è finanziato anche con il progetto *Next Generation Eu* per il sostegno dell'occupazione giovanile, che si caratterizza per una forte dimensione comunitaria e per il tentativo di mettere a sistema le migliori pratiche realizzatesi nei Paesi dell'Unione. Tutto ciò, però, ha bisogno sempre più di essere aggiornato e messo in sintonia con i cambiamenti nel mondo del lavoro, con le nuove competenze richieste ed altri eventuali programmi di azioni sistematiche. Essi dovranno necessariamente prendere in considerazione l'ampia diversità dei giovani in tali condizioni: non soltanto la loro posizione nel mercato del lavoro e le loro caratteristiche individuali (genere, titolo di studio, condizione della famiglia di origine), ma anche la fase di vita in cui ciascuno si trova nel proprio percorso verso la transizione alla vita adulta.

Sarà però di primaria importanza diffonderne quanto più possibile l'informazione e l'attrattività, sia ad un livello più generale, ma anche capillare nei diversi punti di incontro e di avvio al lavoro. Già un primo esito si è scontrato con la scarsa informazione anche della stessa proposta di Garanzia Giovani. Non è ancora sufficientemente conosciuta, se non dal 33,8% dei giovani inchiestati. C'è però un'altrettanta necessità che essa funzioni in piena regola e con competenze garantite. Dall'indagine infatti emerge che solo un 25,7% si è iscritto al programma e, di questi, solo la metà ne è rimasta soddisfatta. Le rilevazioni effettuate dichiarano che i NEET che ne hanno usufruito ne hanno avuto dei vantaggi concreti rispetto a coloro che ancora non ne hanno beneficiato o addirittura ha rifiutato la proposta offerta dal programma. Probabilmente chi ha cercato autonomamente di sua iniziativa (verosimilmente i più preparati e i più dinamici) le opportunità di lavoro al di fuori dei canali ufficiali si trova oggi in condizioni migliori, più corrispondenti ai propri interessi, però la necessità che vi sia un progetto pubblico di interesse nazionale fa parte di quella operazione politica necessaria per le fasce più deboli.¹⁹

Al 31 gennaio 2022 i NEET registrati alla Garanzia Giovani sono stati 1.650.171 con un incremento di 12.524 unità rispetto al mese di dicembre. Di questi il 79,7% dichiara elevate difficoltà di inserimento occupazionale. Gli interventi erogati sono stati in totale 1.039.834, in prevalenza di tirocini extracurriculari (56%), seguiti da incentivi occupazionali (20%) e di formazione (17,3%).

In conclusione, le tematiche principali che più debbono riguardare le politiche occupazionali giovanili nel loro complesso non potranno non riferirsi all'orientamento scolastico e professionale, alla conoscenza del mondo del lavoro e delle possibilità professionali dei settori maggiormente ricercati, alle competenze utili per cercare un lavoro e al supporto psicologico di accompagnamento.

•

¹⁹ ELLENA M., ROSINA A., SIRONI E., Essere Neet dopo i trent'anni:... p. 203.

Per questo si dovrà potenziare sempre più il quadro di proposte concrete, efficaci e valide per migliorare gli interventi politici sui NEET, come l'incrementare i corsi di formazione, migliorare i Centri per l'impiego e gli Informagiovani, pubblicizzare localmente i *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO), semplificare i bandi e rendere più semplice il loro reperimento, aumentare l'efficacia degli obiettivi formativi dei tirocini, creare opportunità di coinvolgimento e supporto psicologico, così da stimolare il "prenderci gusto" nei progetti attraverso opportune agevolazioni e incentivi. Sarebbe incongruo rigenerare i "contratti professionalizzanti di apprendistato" con cui sostituire stages e tirocini non curriculari?

È ugualmente importante anche destrutturare i pregiudizi circa il mondo lavorativo, creare reti di associazioni che promuovano la legalità e i vantaggi del lavoro a contratto, informando opportunamente sui rischi del lavoro-nero. Si tratta di migliorare la comunicazione diversificandola opportunamente (campagne social, educativa di strada, eventi, pubblicità, testimonianze, ecc.) ai diversi livelli, così da raggiungere un target giovanile il più ampio possibile sull'offerta lavorativa.

Una buona metodologia di intervento dovrà necessariamente tenere conto di differenziare le strategie almeno a livello territoriale (Nord-Sud), ma anche tra i diversi tipi di NEET, a introdurre una certa gradualità nei processi di inclusione, specie per quelli demotivati e fragili, fino a richiedere da ultimo un impegno sostanziale, responsabile e continuativo.

È un lavoro di rete da ritessere costantemente, tra Associazioni, Comuni, Organizzazioni, Enti che operano sul territorio, *youth workers*. ²⁰ Esso deve tendere a condividere informazioni ed aggiornarle, confrontare modalità di incontro, di efficacia dei linguaggi più adatti, di forme di collaborazioni su progetti comunali, con particolare attenzione alla loro fattibilità, e alla condivisione delle strategie tra gli stessi operatori di strada nei vari presidi territoriali. Alla base di tutto si tratta di usare quelle strategie capaci di intercettare, intersecarsi e fare emergere questa rete di bisogni, molto spesso sotterranea e invisibile, attraverso opportune strategie di "stanamento", di aggancio, per non perdere quel capitale umano prezioso, che, se trascurato, rischia di diventare un potenziale detonatore di conflittualità, corrosiva per tutta la comunità.

L'educatore adulto però, interessato allo sviluppo umano integrale del singolo giovane, sa che a tutto ciò si dovrà aggiungere quel "supplemento d'anima", e quell'attenzione globale alla totalità della sua formazione umana, che comprende certamente l'intelligenza delle mani, ma anche la sapienza del cuore e l'apertura della mente al Trascendente.

²⁰ ISTITUTO TONIOLO e ANCI, *Intercettare i Neet: strategie di prossimità...* pp. 19-27.



Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA1

Nella mente di qualche lettore potrebbero nascere *dubbi* sull'utilità di trattare argomenti che sembrano superati come quelli che si riferiscono agli andamenti del 2021, precedenti cioè all'invasione dell'Ucraina. Il retro pensiero su cui si basa questa possibile critica è che a motivo delle conseguenze gravi e in gran parte imprevedibili della guerra la ripresa sotto la spinta del PNRR sarà messa in discussione per cui le previsioni positive connesse con il piano sarebbero destinate a non realizzarsi del tutto o in gran parte. Sicuramente dovranno essere decise altre misure con impatti molto diversi da quelli attesi i quali, però, dipenderanno non solo dalla crisi ucraina ma anche dalle dinamiche del contesto per cui continua ad essere rilevante la conoscenza dei trend precedenti a breve, medio e lungo termine.

Istruzione, formazione e lavoro nel 2021 Il Rapporto Censis: problemi e prospettive

Il 55° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese disegna un'immagine dell'Italia nel secondo anno della pandemia. L'analisi è condotta con la solita ricchezza di dati, profondità di interpretazioni e indicazioni di proposte interessanti e fattibili. Anche se nel panorama non mancano le ombre, tuttavia nel 2021, sono le luci a prevalere di gran lunga e alla base delle rinate speranze si colloca soprattutto l'avvio del PNRR.

Come negli anni precedenti, la presente scheda *non* si riferisce al Rapporto Censis nella sua interezza². per cui i lettori non troveranno qui l'analisi della situazione complessivo del nostro sistema sociale in quanto tale descrizione viene offerta in altri studi di Rassegna CNOS. Secondo l'impostazione già seguita in passato, le due sezioni principali della scheda tratteranno le problematiche, una, dell'istruzione/formazione e, l'altra, dell'occupazione.







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

² Cfr. CENSIS, 55° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2021, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 483.



1. La situazione generale dell'istruzione e della formazione nel secondo anno della pandemia

Incominciando dai dati *quantitativi*, il primo andamento da evidenziare, che si pone però sul lato negativo, è costituito dai bassi *livelli di scolarizzazione* che nel 2020 caratterizzano ancora la popolazione del nostro Paese (di 15 anni e oltre), anche se in lenta riduzione, in quanto il 48,1% dispone al massimo di un diploma di scuola secondaria di 1° grado e tale quota si distribuisce tra il 15,9% senza titolo o al massimo con una licenza elementare e il 32,2% che dispone di un diploma della secondaria di 1° grado. Ciò che preoccupa soprattutto, è che tale criticità riguarda oltre ai più anziani, anche i giovani: nella coorte 30-59 anni, se solo il 4,2% è senza titolo o al massimo con una licenza elementare, tuttavia, il 33,6% ha conseguito unicamente il diploma della secondaria di 1° grado.

Passando agli altri due tipi di *titolo*, la qualifica/diploma (2-3 anni, includendo i percorsi IeFP) è posseduta dal 5,5% della popolazione di 15 anni e oltre e il diploma di secondaria di 2° grado dal 31,2%; in aggiunta, la percentuale cresce tra i maschi (5,9% e 32,6%) mentre scende tra le femmine (5,1% e 29,8%); inoltre, solo il 15,3% dispone della laurea e del post-laurea anche se la quota cresce tra i più giovani (gruppi di età 25-29 e 30-59: rispettivamente 29,8% e 20%), mentre si conferma il dato degli ultimi anni di una quota maggiore di donne tra i laureati (16,6% vs 13,9%).

Se si fa riferimento alla ripartizione degli occupati per titolo di studio, si riscontra anche nel 2020, come nel 2019, una sostanziale stabilità con le donne in percentuali superiori tra i laureati occupati e un divario molto più contenuto, ma sempre più alto tra le prime nel caso dei diplomati: in positivo, la percentuale di quanti sono senza titolo di istruzione o con al più la licenza elementare continua a diminuire, scendendo dal 2,9% al 2,6%. Per gli altri titoli, richiamo solo i totali dell'ultimo anno riportando tra parentesi il riferimento al genere: diploma della secondaria di 1° grado, 27% (31,4% vs 20,8%); qualifica/diploma (2-3 anni, includendo i percorsi IEFP) 7,1%³ (7,4% vs 6,6%); diploma di secondaria di 2° grado, includendo i percorsi ITS e IFTS, 39,2% (38,9% vs 39,6%); laurea e post-laurea, 24,1% (19% e 31,1%).

Nel 2020-21, gli iscritti al sistema scolastico *continuano a diminuire*, evidenziando la presenza di un trend di lungo periodo. Il totale, includendo scuole statali e non, subisce un calo dell'1,4% che per le prime si ferma all'1,1%, mentre per le seconde sale al 3,8%. Una riduzione nel numero complessivo si osserva

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 204 03/07/22 16:44

³ La percentuale tra gli occupati (7,1%) superiore alla presenza di questo gruppo nella popolazione in genere (5,5%) sottolinea le potenzialità della IeFP sul piano lavorativo.



anche nel caso degli studenti con cittadinanza non italiana (1,3%): l'andamento è lo stesso nell'infanzia (-7,7%), nella primaria (-2,6%) e nella secondaria di 1° grado (-1,9%), mentre solo nella secondaria di 2° grado si registra un aumento (+6,4%). La quota degli stranieri si colloca intorno al 10% con il 12% nella primaria, l'11,5% nell'infanzia e il 10,8% nella secondaria di 1° grado, mentre solo nella secondaria di 2° grado si scende sotto la media (8%).

Nel 2020-21 cresce la percentuale degli iscritti al *primo anno* dei licei, passando dal 49,3% del totale al 53,6%, mentre diminuiscono quelli degli istituti tecnici (dal 33,6% al 31,5%) e degli istituti professionali (dal 17,3% al 14,9%). Tra il 2017-18 e il 2018-19 gli studenti, sempre del primo anno, aumentano dello 0,3%.

Al 31 dicembre del 2020 gli *insegnanti* delle statali ammontavano a 907.926 e il 23,4% svolgeva le sue funzioni ancora con un contratto a tempo determinato. In confronto al 2019 si riscontra una crescita di 5.439 che riguarda tutti gli ordini e gradi tranne l'infanzia dove si riscontra una diminuzione di 2.338.

Passando all'università, nel 2020-21 è confermato e rafforzato l'aumento degli immatricolati che hanno registrato una crescita rispetto all'anno precedente del 5,7%. Sale anche il numero dei laureati/diplomati dell'1,3% e in valori assoluti il totale è 344.850. Lo stesso andamento si registra per il numero degli iscritti che si attesta a 1.793.219 con un incremento dell'1,6%. Le donne rappresentano il 56,3% degli studenti, rafforzando così la loro posizione maggioritaria. Nel 2019 l'istruzione universitaria post-laurea ha rilasciato 55.874 diplomi di cui il 49,8% di master di 1° livello, il 22,8% di 2° livello, il 14,3% di dottorato e il 14,1% di specializzazione. Le donne sono anche in questo caso una netta maggioranza (61%), mentre gli stranieri si attestano al 6,9%. Migliorano i principali indicatori strutturali della istruzione universitaria e in particolare quello della produttività con 4,6 laureati per docente.

Anche a causa dell'impatto della pandemia continua ad essere problematica la partecipazione ad attività di *apprendimento permanente per gli adulti*, che registra nel 2020 una percentuale del 7,2% con un calo dello 0,9% rispetto all'anno precedente. I dati si distribuiscono in maniera diseguale tra femmine (7,4%) e maschi (7%) - ma sono le prime a diminuire maggiormente - e a livello territoriale con l'8% al Nord e il 7,8% al Centro, mentre il Sud con il 6,7% si colloca al di sotto del dato nazionale, anche se la riduzione più consistente si riscontra al Settentrione. Il fattore decisivo nella partecipazione o meno è costituito dalla condizione occupazionale dell'adulto, con i lavoratori al 7,6% e i non occupati al 6,4%.

La pandemia ha interrotto il trend di riduzione nel gruppo di età 15-29 dei *Neet* che nel biennio 2019-20 aumentano dal 22,2% al 22,3%. L'Italia mantiene il suo triste primato rispetto alla media UE del 13,7%; inoltre, la loro distribuzione territoriale evidenzia la situazione particolarmente svantaggiata del Sud.

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 205

03/07/22 16:44



Il paragone tra il nostro Paese e quelli dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) rileva un *divario negativo* a carico dell'Italia relativamente al capitale umano disponibile. Nel 2020, la percentuale della popolazione 25-64 anni che possedeva almeno un diploma della secondaria di 2° grado era da noi il 62,9% e nell'OCSE l'82,8%, e riguardo a un titolo terziario le cifre erano rispettivamente 20,1% e 40,3%. Le ragioni di questa situazione vanno ricercate principalmente nella più bassa scolarizzazione delle classi di età più avanzate e nella minore disponibilità di corsi terziari a ciclo breve e professionalizzanti.

La spesa per consumi finali delle pubbliche amministrazioni per l'istruzione si è ridotta dell'11,8% nel periodo 2000-2020. Se invece si confrontano gli ultimi due anni, è aumentata in percentuale del Pil dello 0,3%, collocandosi al 3,8%, mentre è diminuita dello 0,6% come percentuale della spesa complessiva delle pubbliche amministrazioni, situandosi al 18%. In riferimento agli ultimi due casi, le cifre italiane sono inferiori alla media UE nel primo e superiori nel secondo, però in riferimento al 2019. A sua volta, la spesa per R&S (Ricerca e Sviluppo), nonostante la crescita degli ultimi anni, continua ad essere decisamente inferiore alla media UE (1,47% vs 2,20%).

Passando alle problematiche di natura *qualitativa*, si può dire che il sistema di istruzione e di formazione ha affrontato il nuovo anno 2020-21 da una parte, con molte difficoltà e incertezze connesse all'andamento della pandemia e, dall'altra, senza grandi scossoni e con molte speranze. In genere la ripartenza è avvenuta con i vari attori più attrezzati e resilienti. Al tempo stesso va registrato un notevole peggioramento dei risultati delle prove Invalsi e l'aumento delle disparità che la scuola non riesce a contrastare.

Il Rapporto Censis segnala anche notevoli *effetti collaterali* negativi della diffusione del Covid-19 dal punto di vista *psicologico*. Varie ricerche hanno evidenziato la presenza tra gli studenti di un malessere generale consistente in stati di ansia e di tristezza, in prospettive modeste per il futuro e in una grande fragilità.

Sul piano positivo vanno menzionate in particolare le *risorse finanziarie* del PNRR che interrompono un andamento di parecchi anni in cui il nostro sistema di istruzione e di formazione era stato fortemente penalizzato in termini di investimenti complessivi e che, invece, con tale piano possono dare un contributo molto rilevante ai processi innovativi necessari per il miglioramento della qualità, della efficacia e dell'efficienza dell'educazione. Va, inoltre, riconosciuto che il PNRR affronta tutte o quasi le problematiche più significative con strategie e mezzi adeguati. Al tempo stesso non si possono non menzionare alcune criticità che sono state evidenziate nei riguardi del piano: l'assenza di un disegno organico che possa assicurare unitarietà e coerenza ai vari interventi; la mancanza





di un riferimento al segmento più debole del sistema costituito dalla secondaria di 1° grado; l'insufficiente attenzione prestata alla IeFP che sembra irrimedia-bilmente collocata in un binario morto; la carenza di indicazioni riguardo alle concrete modalità attuative dei diversi provvedimenti la cui realizzazione viene lasciata troppo nel vago.

2. La difficile transizione al mondo del lavoro

I dati del 2021, riportati nel Rapporto Censis in esame, evidenziano l'aumento dello 0,8% della forza lavoro tra i primi due semestri del 2020 e del 2021 che, nel complesso, tocca quasi i 25 milioni, mentre gli occupati si collocano al di sotto della soglia del 2020 con un calo di circa 200.000 (0,8%)⁴. A loro volta cresce tra i primi sei mesi dei due anni il tasso delle persone in cerca di lavoro (17,5%, con il Centro al 26,3% e il Nord al 20,6%, mentre il Sud si situa al 12,6%). Un dato certamente positivo va identificato nel calo del 2,7% delle non forze di lavoro (coorte 15-64 anni) rispetto all'aumento del 5,8% riscontrato tra i primi due semestri del 2019 e del 2020.

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

Il tasso di attività presenta una leggera crescita tra i due primi semestri, 63,7% vs 63%; tuttavia non si è ancora recuperato il 65,7% del 2019. Il divario tra i generi si mantiene in entrambi i casi quasi pari, ossia un poco al di sotto del 20%. Il paragone con l'Europa pone il nostro Paese al di sotto di quasi 13 punti percentuali rispetto alla media.

Passando al tasso di *occupazione*, sul piano nazionale esso diminuisce leggermente nel biennio dello 0,3% (57,4% vs 57,1% rispetto al +0,4% del biennio precedente); invece, tra uomini e donne la differenza rimane intorno al 18%. Il confronto con l'UE colloca l'Italia a meno circa 10 punti percentuali dalla media.

Riguardo al tasso di *disoccupazione*, dopo una diminuzione costante dal 10,7% del 2018 al 9,3% del 2020 esso risale tra i primi semestri del 2020 e del 2021

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 207

03/07/22 16:44

⁴ Cfr. oltre al Rapporto Censis citato anche MALIZIA G. - GENTILE F., *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP, Qualificati e diplomati del 2019*, in «Rassegna CNOS», 38 (2022), n. 1, pp. 117-140.



dall'8,7% al 10,2%; pure tra i generi, il divario aumenta a scapito delle donne, dall'1,6% all'1,9%. Anche in questo caso il paragone con la media UE ci situa in una posizione negativa superando il dato europeo del 2%.

Sul piano qualitativo, richiamo le problematiche principali del nostro mercato del lavoro. Anzitutto, va segnalata la carenza permanente a livello quantitativo dei profili e delle competenze di cui le aziende hanno bisogno per raggiungere le proprie finalità di sviluppo produttivo. Inoltre, va denunciata una polarizzazione tra quanti lavorano nei comparti più competitivi, che scambiano con l'estero e che si trovano sulla frontiera dell'innovazione e coloro che operano in settori e in imprese a basso valore aggiunto, ad elevata precarietà e senza grandi prospettive di futuro. La terza grave problematica consiste in un'offerta di lavoro inadeguata a livello sia quantitativo che qualitativo. Il pericolo della precarietà del lavoro è la criticità che preoccupa particolarmente gli italiani perché gran parte dell'occupazione che è stata creata per effetto del ritorno alla normalità si caratterizza per la predominanza dei contratti a termine.

Anche per il lavoro, la maggior parte delle attese positive, si focalizzano sul *PNRR*. Il piano mette a disposizione una quantità di risorse finanziarie, inimmaginabili nel passato, anche recente, che era dominato dall'obbligo di un rigido rispetto del Patto di stabilità. Il PNRR prevede per il nostro Paese risorse e strategie che dovrebbero consentire di avviare un processo di modernizzazione focalizzato sul digitale, sulla transizione ecologica e sul rafforzamento delle reti e delle infrastrutture materiali.

3. Un bilancio finale

Riprendo molte delle osservazioni dell'anno scorso. Per quelle negative, la loro permanenza nel tempo attesta la disattenzione eccessiva dei poteri pubblici a due sottosistemi sociali del Paese che sono essenziali per il suo sviluppo.

Gli elementi *positivi* del Rapporto Censis 2021 sono certamente molti e riguardano il livello informativo, statistico, interpretativo e propositivo. In particolare sono apprezzabili l'analisi dell'impatto della pandemia sui due sottosistemi sociali di cui ci occupiamo e le strategie che sono indicate per affrontare in modo vincente le conseguenti sfide nel breve tempo come anche nel medio e nel lungo. Anche la valutazione del PNRR risulta oggettiva ed equilibrata.

Nonostante ciò si riscontrano delle *criticità* in rapporto ai due ambiti esaminati sopra. Quanto al sistema di istruzione, il Rapporto continua a trascurare la *scuola paritaria* come negli anni passati, sebbene i suoi studenti rappresentino più del 10% del totale degli iscritti e che secondo la Legge n. 62/2000 essa sia

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 208 03/07/22 16:44



parte integrante del sistema nazionale d'istruzione e le va riconosciuto il carattere di servizio pubblico.

Venendo all'IeFP, si deve segnalare un miglioramento significativo rispetto agli anni passati perché sono stati menzionati per la seconda volta i dati sulla presenza dei qualificati/diplomati (2-3 anni, comprendendo i percorsi IeFP) nella popolazione di 15 anni e oltre e tra gli occupati mentre si è parlato poco di IeFP e Covid-19 rispetto agli altri livelli del sistema di istruzione e di formazione. Malgrado ciò, un'altra osservazione negativa riguarda il fatto che solo in minima parte le relative informazioni statistiche vengono menzionate nel monitoraggio annuale del Rapporto e senza le necessarie specificazioni nelle tabelle.

Un terzo aspetto discutibile circa la IeFP va identificato nell'analisi della transizione al mondo del lavoro riguardo alla quale il Rapporto pare ignorare la sua importanza. Su questo si rinvia all'editoriale del primo numero di Rassegna CNOS del 2021.

"Verso un noi sempre più grande" XXX Rapporto immigrazione 2021 di Caritas e Migrantes

Il titolo del Rapporto "Verso un noi sempre più grande", è anche quest'anno, preso dal Messaggio di Papa Francesco per la Giornata Mondiale del Migrante e del Rifugiato e sottolinea il tema della solidarietà che deve caratterizzare la prospettiva con la quale affrontare tale fenomeno. Il documento fornisce il quadro di una situazione resa drammatica dall'impatto della pandemia.

Dopo un'analisi esaustiva della situazione internazionale, il Rapporto che celebra il 30° della sua pubblicazione, analizza gli aspetti più significativi dei flussi migratori verso il nostro Paese quali la demografia, le presenze, il lavoro, la scuola, l'economia, la salute, la giustizia, l'integrazione e l'appartenenza religiosa⁵. La novità rispetto agli anni passati è la focalizzazione sull'evento che nel 2021 ha maggiormente condizionato il quadro degli andamenti e cioè lo shock pandemico. Questa scheda sul Rapporto cercherà di presentare nei loro elementi essenziali le indicazioni principali del documento, naturalmente secondo le prospettive che maggiormente interessano i lettori della nostra Rivista e cioè l'istruzione, la formazione e il lavoro.

(

⁵ Cfr. Caritas e Migrantes, XXX Rapporto Immigrazione 2021. "Verso un noi sempre più grande", Todi, Tau Editrice, 2021.



1. La mobilità nel mondo e in Europa

Secondo le stime dell'ONU il numero di migranti nel mondo sarebbe diminuito di quasi 2 milioni soprattutto per effetto delle restrizioni nella circolazione, dovute alla pandemia, ma il calo avrebbe riguardato le migrazioni per lavoro e per ragioni familiari, mentre l'incidenza del Covid-19 sarebbe stata molto meno rilevante per quelle forzate. Nel 2020, il totale delle persone che vivono fuori del proprio Paese ammontava a 280,6 milioni, pari al 3,6% della popolazione mondiale. La provenienza dei migranti è identificabile nei Paesi a reddito medio in paragone al solo 13% da quelli a reddito basso, sebbene negli ultimi anni il secondo flusso sarebbe cresciuto in misura notevole a causa del moltiplicarsi delle crisi umanitarie.

Tra i diversi continenti, l'Europa è quello che è maggiormente toccato dalla mobilità umana. Il numero complessivo dei migranti raggiunge quasi la cifra di 87 milioni; al tempo stesso va evidenziato che in molti casi si tratta di cittadini europei che si muovono all'interno dell'area Schengen. Al secondo posto si situa l'America del Nord con 59 milioni circa. Ad occupare la terza collocazione sono l'Africa del Nord e il Medio Oriente con quasi 50 milioni. Gli ultimi due decenni hanno assistito a un aumento considerevole in Europa (30 milioni) e anche nelle ultime due regioni menzionate (29 milioni) per effetto - nell'ultimo caso - degli arrivi in quantità elevata di rifugiati e di richiedenti asilo soprattutto a causa del conflitto siriano.

Il *Paese* che è la principale destinazione dei flussi migratori è gli Stati Uniti con 51 milioni nel 2020 e, tra le prime 20 nazioni, 17 sono a reddito alto e medio-alto di cui la gran parte si trova in Europa. L'India si caratterizza, invece, per il più alto numero di cittadini fuori dal Paese, ben 18 milioni, seguita dal Messico, dalla Russia, dalla Cina e dalla Siria.

2. Panoramica sull'Italia

Nel 2021 anche la popolazione straniera viene raggiunta dal *trend alla ri-duzione* che caratterizza da vari anni il complesso dei cittadini italiani: infatti, nel biennio 2020-21 la prima diminuisce del 5,1%, passando da 5.306.548 a 5.035.643: è opportuno evidenziare che nello stesso periodo la popolazione italiana ha subito un calo maggiore (6,4%). Al medesimo tempo va segnalata una riduzione del 17,4% dei movimenti migratori rispetto al quinquennio 2015-19. Tale andamento è la conseguenza di una molteplicità di fattori, tra cui le morti causate per effetto della pandemia.



Gli stranieri si distribuiscono nelle *circoscrizioni territoriali* confermando la predominanza del Nord (58,5%), specialmente del Nord-Ovest (34%); inoltre, il Nord-Est e il Centro presentano pressoché la medesima quota (il 24,5% circa), mentre il Sud e le Isole raccolgono porzioni minori (12,1% e 4,8% rispettivamente). Tutte queste macroaree hanno subito un calo che nel Centro ha raggiunto il 7,5% e la cifra minore si registra nel Nord-Est, con il 3,4%. Le Regioni con le percentuali più elevate di stranieri sono, come nel 2020, la Lombardia (22,9% della popolazione straniera), il Lazio, l'Emilia-Romagna, il Veneto e il Piemonte. La classifica delle Province vede Roma al primo posto (10%), seguita da Milano (9,2%) e da Torino (4,2%).

La presenza femminile è maggioritaria nella popolazione straniera residente (51,9%). Il fenomeno è ancora più evidente in alcune nazionalità come quelle ucraina, georgiana e di altri Paesi dell'Est Europeo dove si tocca l'80% circa.

Il totale degli stranieri che dispongono di *permessi validi* include 3.696.697 persone e la ragione principale dell'ottenimento del documento consiste in ragioni di carattere familiare (48,9%), mentre il lavoro tocca il 43,4% e la protezione internazionale il 5%. Tali permessi hanno subito un calo dal 2019 del 5,6% le cui cause principali vanno identificate nella chiusura degli arrivi dall'estero, degli sbarchi e degli attraversamenti dei confini, che è stata stabilita nelle misure prese dal governo per il contenimento della pandemia. Quanto ai permessi dati ai minori non accompagnati che sono rintracciati sul territorio e ai neomaggiorenni, il loro numero è pure diminuito, passando dai circa 18mila del 2019 ai 3.744 del 2020.

I provvedimenti per il contrasto al Covid-19 hanno inciso anche sulla lotta alla *emigrazione irregolare*. In questo caso l'impatto ha comportato una riduzione del 35,7%. Più specificamente, i respingimenti alla frontiera si sono ridotti quasi della metà, le espulsioni sono ammontate a 22.869 e i trattenimenti nei Centri di rimpatrio sono calati del 30% circa (4.387 in valori assoluti).

3. Scuola, mercato del lavoro, ruolo della religione e povertà

Nell'anno 2019-20 gli studenti stranieri raggiungevano la cifra di 876.821, pari al 10,3%. Il ritmo di crescita ha incominciato a calare nel 2018. Quanto alla distribuzione tra i livelli del sistema di istruzione si registra la prevalenza della primaria, sebbene l'andamento più interessante lo si riscontri nella secondaria di 2° grado caratterizzata da un aumento progressivo, attribuibile principalmente alla spinta delle seconde generazioni e alla crescita della frequenza degli allievi con cittadinanza non italiani. Il ritmo dell'aumento è inferiore nelle scuole

CNOS - RASSEGNA_2-2022.indd 211

03/07/22 16:44



dell'infanzia e tale andamento costituisce una seria criticità: il dato di un quarto del gruppo di età 3-5 anni dei bambini stranieri che non è iscritto a tale livello sta a significare che questa quota consistente rimane priva dell'apporto essenziale agli apprendimenti linquistici e all'integrazione.

Passando alla distribuzione *territoriale*, le Regioni con le quote maggiori di alunni stranieri sono la Lombardia, l'Emilia- Romagna e il Veneto (tra il 25,6% e l'11%), mentre quelle con le percentuali più basse sono la Campania, la Sicilia e la Puglia (tra il 3,2% e il 2,1%). A loro volta, le 10 Province con le quote più alte evidenziano una geografia dell'emigrazione caratteristica del nostro Paese nel senso che la gran parte è situata nel Centro-Nord e i relativi capoluoghi sono città piccole o medie. Quanto ai Paesi di origine, i principali dal punto di vista degli alunni di seconda generazione sono: la Cina, il Marocco e l'Albania.

Le problematiche che riguardano gli studenti stranieri sono parecchie. Certamente la principale consiste nel ritardo scolastico che colpisce il 30% di tali studenti, anche se bisogna sottolineare che ltale quota è diminuita in misura consistente negli anni. La percentuale si diversifica notevolmente a seconda dell'ordine e del grado di scuola: la quota più alta si riscontra nella secondaria di 2° grado (56,2%) dove i ritardi si accumulano, seguita dalla secondaria di 1° grado (31,8%) e dalla primaria (12,1%). Una conseguenza di questa situazione, che è un secondo problema rilevante degli studenti stranieri, è costituita dall'abbandono i cui tassi sono maggiori di quelli degli italiani. In aggiunta, i voti degli alunni stranieri sono inferiori a quelli degli italiani e i primi tendono ad affollare gli istituti professionali e hanno risentito in misura maggiore deli effetti della pandemia. Le criticità fin qui menzionate colpiscono molto di meno le seconde generazioni.

La diffusione del Covid-19 ha inciso negativamente anche nella condizione occupazionale dei lavoratori stranieri in quanto ha provocato la chiusura di molte attività in comparti dove la loro partecipazione era molto rilevante e, comunque, pure di quelle necessarie per il soddisfacimento di bisogni primari e che si effettuavano in presenza. Alla criticità accennata sopra si deve aggiungere la maggiore diffusione tra i lavoratori stranieri di modalità contrattuali più precarie e, quindi, più esposte al pericolo del mancato rinnovo. Tale andamento si è anche assommato alle disparità precedenti, limitando gli effetti positivi delle misure del governo.

Una conseguenza di questa situazione va identificata in un *tasso* di disoccupazione che è cresciuto di più tra i lavoratori stranieri rispetto agli italiani (13,1% vs 8,7%); a sua volta il tasso di occupazione dei primi ha subito un calo superiore rispetto ai secondi (60,6% vs 62,8%). Il tasso di occupazione delle immigrate è diminuito di più di 2 volte rispetto a quello dei maschili. I settori maggiormente raggiunti dalle riduzioni di tale tasso sono gli alberghi, ristoranti e i servizi collettivi e personali.



I dati relativi agli *infortuni* e alle *morti sul lavoro* evidenziano e confermano la maggiore esposizione dei lavoratori stranieri a questi eventi. La componente femminile è più numerosa di quella maschile in tutte le Regioni tranne che in Sicilia. Se gli infortuni sono diminuiti, le morti sul lavoro sono, invece, cresciute.

Un andamento positivo riguarda l'aumento continuo degli *imprenditori* di origine straniera. Essi sono cresciuti, pur nell'anno della pandemia, del 2,3%, mentre se si fa riferimento a quelli italiani si registra una sostanziale stabilità nel tempo (+0,02%).

Le famiglie di soli stranieri che si trovano in condizione di *povertà assoluta*, sono più di una su quattro (568.000), mentre prima della pandemia la percentuale era inferiore. Inoltre, la quota delle famiglie di soli italiani rappresenta appena il 6%.

Quanto poi all'impatto del Covid-19, i sondaggi nei centri di ascolto e nei servizi della *Caritas* hanno evidenziato una presenza di famiglie straniere che vi si sono recate per ottenere un aiuto pari al 52%. I loro membri hanno scontato più degli altri le condizioni di povertà educativa e culturale che rendono ancora più problematica la possibilità di orientarsi nel nostro sistema di welfare.

Durante la pandemia, le organizzazioni religiose hanno svolto funzioni importanti sia verso l'esterno - diffondendo messaggi di contenuto religioso e morale e incoraggiando i loro fedeli - che nei confronti dell'interno, adattando i loro interventi alle mutate situazioni. Da questo punto di vista esse hanno saputo attingere dalle loro tradizioni come anche dal mondo digitale.

Venendo a un breve *bilancio* finale, va anzitutto osservato che, come nel passato, il Rapporto fornisce una *fotografia precisa e completa* della situazione degli stranieri nel nostro Paese, offrendo al tempo stesso interpretazione equilibrate dei fattori che le condizionano. Apprezzabili sono anche le proposte che accompagnano le varie analisi e che i decisori politici e gli amministratori dovrebbero prendere in seria considerazione. Una criticità consiste nell'assenza di dati circa gli allievi stranieri nella IeFP che dovrebbe invece essere precisata e valorizzata; inoltre, è necessario e urgente aumentarla attraverso interventi mirati delle Regioni per le grandi potenzialità che possiede riguardo alla formazione umana e professionale di tutti gli iscritti e in particolare quelli di origine migratoria e alla sua maggiore capacità inclusiva in riferimento ai secondi⁶.

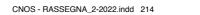






⁶ Cfr. Malizia G. et alii, Editoriale, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 1, p. 21.









STRINGHER C. (a cura di), Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale, Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi, INVALSI, FrancoAngeli Open Access, 2021, pp. 287.

L'Apprendere ad Apprendere (AaA), o Learning to Learn, è una delle competenze chiave indicate dall'Unione Europea. È indispensabile per adattarci alla dinamicità del nostro tempo, in cui è sempre più necessario muoversi in un'ottica di apprendimento permanente.

L'INVALSI che si occupa dell'AaA già dal 2010 e che ha promosso e contribuito a diversi studi sul tema, nel 2015, nel corso del primo esercizio di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, ha intercettato la necessità delle scuole di sviluppare e valutare l'Apprendere ad Apprendere in contesti scolastici di diverso ordine e grado. L'originalità di questa ricerca riguarda sia il presupposto da cui muove, sia le ragioni che l'hanno ispirata. Lo studio presentato nel volume, quindi, intende approfondire l'AaA a livello teorico istituzionale e prassico, oltre che esplorarlo da una

prospettiva socioculturale. Ciò che qualifica il progetto alla base della ricerca è "un'attenzione particolare che l'AaA assume, anche implicitamente, in contesti differenti, consapevoli che il discorso educativo globale sia connesso a livello bidirezionale con le articolazioni locali e nazionali". Due sono le domande a cui la ricerca vuole rispondere: quali caratteristiche assume l'AaA in culture diverse? Qual è l'impatto di tali caratteristiche su operazionalizzazione e misurazione del concetto per poterne sostenere l'acquisizione?

Il volume si compone di 12 capitoli articolati in tre parti: la prima, di taglio teorico-metodologico, la seconda, sui risultati italiani e la terza su quelli internazionali. Nel primo capitolo, si inquadra il tema in prospettiva socioculturale, analizzando la letteratura di riferimento per giungere ad una definizione del concetto che aiuti a chiarirne i confini e le relazioni tra i componenti. Nel secondo capitolo si descrivono le complesse scelte metodologiche e le fasi che hanno costituito il progetto. Nel terzo capitolo si descrivono le fasi principali dello sviluppo dello strumento di indagine, una traccia di intervista semi-strutturata trilingue.

Il quarto capitolo, nella seconda parte, descrive le concezioni di Apprendere ad Apprendere che emergono dai 40 intervistati italiani. Il quinto capitolo si sviluppa attorno a pratiche, attività scolastiche e orientamenti dei docenti che possono favorire od ostacolare l'acquisizione dell'AaA. Il sesto capitolo approfondisce il tema delle pratiche valutative in classe, che influenzano l'acquisizione di specifici aspetti dell'AaA negli studenti, quali la motivazione ad apprendere, ma la cui connessione con l'Apprendere ad Apprendere per i docenti non è sempre chiara. Nel settimo capitolo, ci si concentra quindi sulle caratteristiche della generazione Z ed Alpha, che rappresentano lo sfondo culturale all'interno del quale comprendere come sta cambiando la scuola in relazione all'AaA.

La terza parte del volume è dedicata ai risultati internazionali ed è organizzata per Paese: Brasile, Ecuador, Messico, Spagna e Uruguay presentano ciascuno i propri risultati, da una particolare angolazione.

Il volume, che appartiene alla collana *INVALSI per la Ricerca*, è indirizzato ad un'ampia platea di decisori politici, ricercatori, esperti e docenti facilitatori interessati al tema dell'Apprendere ad Apprendere in chiave socioculturale, soprattutto in Italia. Intende fornire strumenti teorici e psico-pedagogici, attraverso modi differenti di sostenere la riflessione e acquisizione di questa competenza e propone un ampio ventaglio di connotazioni a cui porre attenzione, qualora il lettore avesse compiti di promozione di questa competenza negli studenti di ogni ordine e grado.

 \bigcirc

Giulia Carfagnini









Schleicher A., *Una scuola di prima classe*, Lavis (TN), Il Mulino, 2020, pp. 373.

L'educazione continua a essere un tema di grande attualità e quindi al centro di molte politiche pubbliche e motivo di molte discussioni. Il sistema educativo internazionale oggi può contare su due documenti importanti: Educazione 2030 e Ripensare insieme al nostro futuro: un nuovo contratto sociale per l'educazione. Il primo è uno studio promosso dall'Unesco alla cui elaborazione hanno partecipato più di 160 Paesi e centinaia di organismi della società civile. Il suo obiettivo è quello di "Garantire un'educazione inclusiva, equa e di qualità e promuovere opportunità di apprendimento per tutti per tutta la vita". Ripensare insieme al nostro futuro è invece uno scritto prodotto da una commissione internazionale con lo scopo di mostrare lo stato attuale dell'educazione, ma soprattutto di centrare il dibattito mondiale sulle caratteristiche che deve avere l'educazione per far fronte alle sfide del futuro, un futuro che sia equo, pacifico

e sostenibile. A questi documenti ritengo si possa assolutamente affiancare per autorevolezza e competenza il libro *Una scuola di prima classe* di Andreas Schleicher.

L'Autore, direttore dell'istruzione e delle competenze e consulente speciale per la politica dell'istruzione presso il Segretario Generale dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) a Parigi, condensando nel volume la sua esperienza ventennale, ci offre una prospettiva più ampia dell'istruzione scolastica e propone analisi lucide e stimolanti per le politiche scolastiche internazionali affinché si mettano in atto tutta una serie di buone pratiche per un sistema scolastico efficace per le generazioni future, capace di adattarsi celermente alle nuove tecnologie e intenzionato a mettere al centro il cogitum, il pensiero, piuttosto che lo studio finalizzato al risultato. Il tutto senza minimamente attingere a risorse economiche, ma facendo leva sulla competenza e sull'entusiasmo dei leaders politici, delle istituzioni e degli educatori.

Nel 2015 la metà degli studenti di 70 Paesi con redditi medio alti non è riuscita a superare il test internazionale *PISA* e da allora non vi è stato alcun miglioramento benché si siano investite maggiori risorse rispetto al passato. Non è possibile pensare di poter sviluppare una politica inclusiva se la carenza di istruzione impedisce alle persone la partecipazione alla vita sociale.

I giovani oggi colgono la discrasia tra l'offerta formativa e le esigenze del mondo reale. Le imprese sono restie ad investire in una formazione continua o permanente obsoleta rispetto agli standard imposti dalle esigenze di mercato.

Schleicher con un linguaggio chiaro ed esplicito spiega che il sistema di istruzione e formazione in Europa ha subito l'influenza dell'era industriale rendendo efficace standardizzare e settorializzare gli studenti e inducendo le istituzioni a improntare il materiale didattico sulla base di "programmi" pedissequamente svolti dal corpo docente e imposti in modo uniforme a tutti gli studenti, senza distinzione alcune.

I documenti internazionali e la lucida analisi del volume di Schleicher sottolineano, però, che non basta concentrarsi sui tassi di scolarità e sull'alfabetizzazione per far sì che l'educazione sia capace di trasformazione per affrontare le sfide del XXI secolo. Di fatto la possibilità di sviluppo di una società si misura attraverso l'uso del sapere e delle competenze degli individui che la compongono; inoltre, se l'educazione non è di qualità, il diritto all'educazione non si realizza. La comunità internazionale, quindi, deve esigere necessariamente un salto di qualità per la realizzazione di questo diritto, un impegno che tenga presente l'approccio culturale, promuova un apprendimento che permetta un dialogo fra visioni del mondo di pari dignità e realizzi un'educazione inclusiva continua per tutta la vita (lifelong learning). Secondo l'Autore, dunque, la scuola







di domani dovrà preparare gli studenti al cambiamento vorticoso e irrefrenabile che la tecnologia scandisce affinché siano preparati al lavoro che verrà, alle sfide sociali che li attenderanno, a comprendere e tenere in considerazione le diverse concezioni e culture messe a confronto dalla globalizzazione e dalla interconnessione, al rispetto e alla tutela dell'ambiente per il benessere comune. A tal fine le comparazioni internazionali, sottolinea Schleicher, si rivelano essere ottimi spunti di riflessione in termini di qualità, equità ed efficienza e consentono ai leaders politici di porsi obiettivi significativi basati su esiti misurabili e di valutare come medesime problematiche vengano affrontate nei diversi Paesi. La prospettiva internazionale, inoltre, induce all'autoanalisi e a mettersi in discussione.

La lettura di questo libro dovrebbe diventare una prassi consolidata per tutti i politici e gli operatori del comparto educazione e a chiunque voglia coinvolgere i giovani in un sistema di istruzione e formazione efficace, efficiente e adeguato ai tempi.

Papa Francesco: «L'educazione è sempre un atto di speranza che, dal presente, guarda al futuro».

Tiziana Fasoli









Magnani M., Fatti non foste a viver come Robot, Torino, UTET, 2020, p. 288.

Il titolo di questo saggio coglie compiutamente e, in estrema sintesi, il pensiero dell'illustre economista Marco Magnani e ci trova concordi sul tema della centralità dell'uomo (rispetto ai robot) e della brama di conoscenza che lo ha contraddistinto sin dalla sua creazione. Pensiero questo che il lettore attento può desumere anche dal riferimento al famoso canto XXVI della Divina commedia ove Ulisse esorta i compagni a seguirlo oltre le Colonne d'Ercole e ai due libri della Bibbia – la Genesi e Giobbe- citati nella pre-introduzione. Il saggio ci accosta alle più diverse teorie economiche così come anche alle innovazioni tecnologiche che hanno caratterizzato il progresso dell'uomo. ma la citazione dantesca insieme ai due riferimenti biblici ci forniscono la bussola di guesto lungo excursus attraverso modelli economici, rivoluzione tecnologica, nuovi scenari di occupabilità, ruolo della formazione e conseguenze

della recente pandemia. I primi capitoli si leggono con occhi colmi di meraviglia per i progressi dell'uomo. L'Autore focalizza il concetto di innovazione descrivendone minuziosamente dodici che hanno e che stanno rivoluzionando la vita dell'uomo. Egli è sempre puntuale e lucido non soltanto sulle opportunità ma anche sulle potenziali minacce che ne possono scaturire e sulle quali, spesso, non ci si sofferma con sufficiente attenzione. Ad esempio anche se è indubbio che la robotica avanzata, i biq data, l' intelligenza artificiale (IA), la realtà aumentata (RA), la realtà virtuale (RV), la blockchain, le nanotecnologie e le biotecnologie hanno un impatto dirompente su economia, società e lavoro è pur vero che siamo spesso portati a soffermarci sugli aspetti maggiormente "collaborativi" (i droni impiegati nella logistica, i robot per disinnescare bombe, domare incendi, operare pazienti) ignorando i potenziali e, in realtà probabili, usi controversi nel campo della privacy e della dipendenza dalla rete internet, senza dimenticare gli usi finalizzati al controllo sociale e politico, i fini militari di tipo "offensivo" e, non certo ultimo per importanza, l'impatto ambientale. Dopo queste sfide che tanto ci fanno sentire come novelli Ulisse, che già hanno superato le Colonne d'Ercole, l'Autore ci prende per mano accompagnandoci in una approfondita dissertazione sulle consequenze di questo scenario in termini di professioni che scompariranno o che saranno soggette a notevoli trasformazioni e di nuove professioni che emergeranno. In un mondo futuro, anzi in alcuni casi presente, abitato da robot (scopriremo che negli Stati Uniti d'America e in Giappone esistono già da anni catene di bar e ristoranti senza camerieri, così come robot fungono in sala operatoria da anestesisti e chirurghi) ci uniamo senza indugio all'Autore nell'affermare che, in ogni caso, l'uomo non potrà essere sostituito dalle macchine nelle professioni dove è necessario profondere creatività, empatia, pensiero laterale, flessibilità e spirito d'innovazione. La disamina dei nuovi mestieri emergenti e la trasformazione di quelli già esistenti rende la lettura interessante e piacevole addirittura confortante quando affronta il tema della scuola e della formazione. Nella restante parte del saggio l'Autore analizza i modelli di crescita alternativi e mette a confronto, con grande maestria, ma con un linguaggio immediatamente fruibile e, a tratti anche evocativo, le strategie socioeconomiche più accreditate dalla comunità scientifica. Condividiamo pienamente l'avversione per uno scenario conflittuale tra uomo e macchine; infatti, la sfida attuale che la tecnologia pone all'uomo è la ineluttabilità di operare una scelta. La visione antropocentrica è la risposta al cambiamento epocale che stiamo vivendo, ma ciò non significa rifiutare il progresso bensì interagire con esso investendo in educazione e formazione permanente, significa frontegqiare il crescente skill qap generato dalla tecnologia, significa, infine, sceqliere di avere cura del pianeta Terra. La lettura di questo saggio è particolarmente raccomandata agli insegnanti, ai







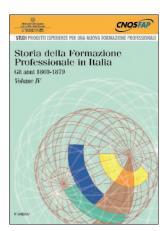
formatori, agli studenti e ai loro genitori che si accingono a prendere decisioni determinanti per il futuro inserimento nel mondo del lavoro, ma anche a coloro che nel nostro Paese sono chiamati a prendere decisioni politiche per le generazioni presenti e future. Assolutamente apprezzabile, peraltro, il monito di formare figure professionali adeguate a gestire le nuove tecnologie, così come la necessità di formare al pensiero critico per affrontare gli aspetti etici del progresso. Il saggio si legge con interesse e stimola riflessioni profonde sul nostro ruolo nel mondo e sulle consequenze delle nostre scelte. Nella postfazione in particolare l'Autore espone con lucidità le consequenze della pandemia a livello economico e sociale. Fragilità, paura, cattiva gestione delle informazioni, ridefinizione di concetti legati allo spazio e al tempo hanno reso palesi i limiti della globalizzazione. Magnani esamina con dovizia le strade possibili per gestire il cambiamento post Covid-19 e qiunge alla conclusione assolutamente condivisibile che non possiamo ricreare lo status quo preesistente alla pandemia né "rottamare" il modello economico sociale di crescita globale. Il suggerimento di una terza via che, partendo dall'analisi delle fragilità dell'attuale modello sanitario, economico e sociale, possa cogliere le opportunità per un nuovo modello realmente sostenibile che introduca nuovi meccanismi di redistribuzione anzi di pre-distribuzione del reddito ci sembra condivisibile e appropriato anche alla dimensione ecologica del Patto educativo globale tanto caro a Papa Francesco. Al lettore attento non sfuggirà, allora, a conclusione di questa interessante ed attuale lettura, il motivo per cui l'Autore nella pre-introduzione non cita soltanto il Canto XXVI della Divina commedia, ma anche questi versetti del libro della Genesi e di Giobbe: "Il Signore Dio prese l'uomo e lo pose nel giardino di Eden perché lo coltivasse e lo custodisse"; "L'uomo pone un termine alle tenebre e fruga fino all'estremo limite le rocce nel buio più profondo. Contro la selce l'uomo porta la mano, sconvolge le montagne: nelle rocce scava gallerie e su quanto è prezioso posa l'occhio [...]. Ma la sapienza da dove si trae? E il luogo dell'intelligenza dov'è?". L'uomo appartiene alla Terra e ad essa è indissolubilmente legato dalla fondazione anche nella cura e a partire dal suo stesso nome Adamo, che in ebraico significa "fatto di terra". Il saggio ci lascia questo messaggio e questa riflessione: la nuova sfida per l'Adamo del XXI secolo è quella di governare e custodire la Terra con sapienza e intelligenza esercitando la sua secolare funzione di "pastore" anche dei robot.

Cristina Lucilla Ferro









GHERGO F., Storia della Formazione Professionale in Italia. Gli anni 1860-1879, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2020, pp. 503.

Come si sa, l'Italia ha raggiunto l'unità politica nel 1861. La Legge Casati (1859) costituì l'espressione precipua di un certo progetto di politica formativa della classe dirigente italiana dell'800 i cui obiettivi principali potrebbero essere sintetizzati nei seguenti termini: l'istruzione primaria di massa avrebbe dovuto insegnare alle classi popolari la sottomissione e il conformismo allo Stato; attraverso l'istruzione media, il ceto medio sarebbe stato preparato a servire da veicolo di trasmissione delle idee ed esigenze del governo centrale; a sua volta l'istruzione superiore avrebbe dovuto permettere di selezionare una élite ristretta ed omogenea al gruppo dirigente quanto a valori e a modelli di comportamento. Indubbiamente, era anche la realtà socio-economica a condizionare tali scelte: l'Italia offriva l'im-

magine di una società a dominante agraria, statica, tradizionale, caratterizzata dall'estrema rigidità della gerarchia sociale e da una struttura industriale embrionale. Si trattava di un sistema sociale che non poteva esprimere nei confronti del sistema educativo una domanda rilevante di mobilità e di innovazione. Le esigenze professionalizzanti non andavano oltre la preparazione di una limitata cerchia dirigenziale, di un certo numero di impiegati di concetto e di alcuni tecnici agricoli e dell'incipiente industria.

Il volume dell'Autore è il quarto sulla storia della Formazione Professionale in Italia, un'iniziativa questa veramente benemerita del CNOS-FAP. I primi tre trattano rispettivamente del periodo 1947-97, degli anni '80 e poi della decade '90. Il presente è concentrato su due decenni dell'800 il '60 e il '70 e più precisamente riguarda gli anni 1860-79.

Nei quattro volumi l'oggetto dell'indagine è il medesimo. Si tratta della formazione, cioè di un percorso di istruzione/educazione/apprendimento, il cui traguardo viene precisato dall'altro termine, professionale, l'acquisizione cioè delle capacità specifiche (o competenze) di compiere una prestazione lavorativa, almeno a ad un livello iniziale di produttività.

L'articolazione del libro è molto lineare nel senso che sono previsti di due grandi capitoli, uno per ogni decennio. Il primo sulla decade '60 ha un titolo molto significativo: "La prima legge italiana sulla scuola e l'esclusione dell'Istruzione Professionale dal sistema scolastico nazionale". Dopo l'introduzione dedicata agli elementi e fenomeni della decade in esame, il capitolo presenta la legge Casati e poi approfondisce il sistema pubblico di istruzione professionale negli aspetti istituzionali e nelle attività che ha il suo punto di riferimento nel Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio, per occuparsi da ultimo dell'offerta privata di formazione professionale.

Il secondo capitolo descrive la moderata espansione delle scuole professionale durante gli anni '70 e l'emanazione della prima normativa amministrativa al riguardo. L'introduzione analizza gli eventi e i fenomeni del decennio, mentre le altre sezioni si occupano del quadro istituzionale, delle attività pubbliche e private di istruzione professionale, delle scuole professionali fondate negli anni '70, dei settori e delle aree e della prima normativa.

L'autore segue uno schema logico e chiaro anche nell'impostazione di ciascun capitolo. Tre sono gli aspetti che vengono considerati. Anzitutto, si tratta di quelli di carattere istituzionale che includono la posizione del sistema di istruzione professionale nel governo e il coinvolgimento dei soggetti pubblici a livello territoriale. Un secondo gruppo è costituito dai soggetti formativi, pubblici e privati, che nei decenni considerati avviano le loro attività in questo ambito senza dimenticare di descrivere la situazione negli Stati preunitari. Da ultimo vengono anche presi in considerazione gli aspetti di natura giuridica che disciplinano il sistema.

Il volume costituisce una pubblicazione valida per le tematiche affrontate, per i risultati raggiunti, per la metodologia adottata e per l'iniziale copertura di un vuoto nella storiografia del sistema educativo italiano. Inoltre, esso offre un contributo molto efficace all'"accreditamento" della FP presso la società civile e il mondo accademico. Un altro pregio della pubblicazione riguarda la precisione e la completezza delle informazioni a cui va aggiunta pure la chiarezza e la comprensibilità delle spiegazioni che vengono date.

G. Malizia









Bertuletti P., Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932), Roma, Studium edizioni, 2021, p. 480.

Alcune domande emergono, in modo quasi ricorrente, nei dibattiti e nelle analisi sulle politiche scolastiche e formative italiane di questi anni, stimolate anche dalle riforme annunciate dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Perché l'Italia non ha tradotto in provvedimenti coerenti ed efficaci gli orientamenti europei che hanno insistito, da quasi due decenni, sull'importanza strategica della VET (*Vocational Education and Training*)? Perché l'Italia, pur essendo la seconda economia manifatturiera dell'Europa, non ha saputo dare vita ad un sistema di formazione professionale diffuso, stabile e apprezzato? E ancora, perché, anche l'apprendistato formativo di I e III livello,

nonostante la recente iniziativa legislativa che ha dato vita al «sistema duale» italiano, stenta ancora ad affermarsi?

Lo studio di Paolo Bertuletti, pubblicato nel 2021, offre delle risposte a queste domande. L'Autore indaga, infatti, sulle «[...] ragioni profonde del ritardo italiano, nella speranza di fornire un contributo utile a capire cosa si debba fare per uscire dall'impasse». E sulla loro importanza afferma: «Non si tratta di una questione oziosa, perché la debolezza della nostra VET, specialmente quella iniziale, produce alcune distorsioni del nostro sistema educativo che minacciano la tenuta sociale ed economica del Paese, soprattutto oggi che la ricchezza accumulata negli anni del boom economico sta per esaurirsi e la competizione globale si è fatta più incalzante» (p. 20). Per argomentare le sue proposte, l'Autore confronta il sistema educativo di istruzione e formazione italiano con quello tedesco; tuttavia, non conclude con il suggerimento di "importare" quel modello nella situazione italiana, operazione impossibile a giudizio dell'autore e a giudizio di tanti esperti della materia, ma propone, con questo studio, «[...] spunti per ripensare su basi nuove la VET italiana e forse anche il concetto stesso di formazione" (p. 22).

Il volume è organizzato in tre parti. Nella prima parte l'autore analizza il sistema duale tedesco, recentemente preso a modello da molti governi, compreso il nostro, illustrandone le caratteristiche peculiari e le origini. Le origini, in particolare, le rintraccia nella figura di Georg Kerschensteiner, riformatore scolastico e pedagogista vissuto a Monaco a cavallo fra Ottocento e Novecento, considerato il "padre" del sistema duale tedesco e, proprio per questo, considerato da Bertuletti come figura di riferimento per interpretarne lo "spirito".

Nella seconda parte riflette sulla storia della VET italiana collocata all'interno del sistema scolastico nazionale nelle diverse stagioni politiche che si sono susseguite dall'Unità ad oggi. Al termine di questa parte, intitolata La vittoria del "canone licealista", l'Autore afferma: «È opinione di chi scrive che l'omologazione verso il liceo dei percorsi di istruzione unita alla marginalizzazione della VET, sia stata un grave danno per il nostro sistema scolastico, perché ha creato un'offerta formativa che mortifica i bisogni educativi e le inclinazioni degli studenti meno interessati ai beni di cultura trasmessi dagli istituti di istruzione generalista e quindi meno portati ai rispettivi stili di apprendimento (ma non perciò privi di intelligenza!)» (p. 340).

Nella terza parte rilegge il pensiero di Kerschensteiner per rinvenire nelle sue riflessioni quelle felici intuizioni che ne hanno segnato l'affermazione in Germania e che potrebbero irrobustire, anche in Italia, il fragile sistema VET.

Ci si limita, in questa scheda, a riportare la conclusione dell'Autore su questa parte: «Ciò significa che nella formazione professionale tedesca l'attenzione è rivolta alla vocazione del discente, qualcosa che può giudicare solo l'interessato o, al massimo, l'educatore che lo conosce nell'intimo della sua persona. Ne risulta che il primo compito della formazione professionale è quello di portar fuori, lasciare che si manifesti e che fiorisca la vocazione personale di ciascuno; solo in seconda battuta







essa implica il raggiungimento di una posizione lavorativa pubblicamente riconosciuta [...]. Pur con i suoi limiti, la pedagogia di Kerschensteiner vuole testimoniare questo carattere vocazionale della formazione. Un altro spunto che invita noi italiani a risemantizzare l'endiadi «formazione professionale»» (p. 33).

Anche i soli pochi cenni illustrano la ricchezza di questo corposo volume che si connota per essere un saggio di pedagogia della scuola più che un testo foriero dell'ennesima proposta di riforma ordinamentale, anche se l'autore auspica, per rimediare ai numerosi mali che affliggono il sistema scolastico italiano, un potenziamento dell'offerta formativa professionalizzante. Un saggio, in conclusione, le cui tematiche sono attualissime e utili sia per gli operatori della formazione professionale che per i decisori chiamati ad intervenire, come prevede anche il PNRR, sulla riforma dell'istruzione tecnica e professionale.

Mario Tonini









Edgar Morin (con la collaborazione di Sabah Abouessalam), Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus, Raffaello Cortina Editore, 2020, pp.123

Nelle prime pagine di "Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus" Edgar Morin introduce la sua analisi di questo particolare momento storico, rievocando la propria storia personale e il suo confronto, ancora nel ventre materno, con un'altra pandemia - l'influenza spagnola - e bambino con la "crisi mondiale" causata dalla grande depressione economica che sconvolse il mondo negli anni 30 del '900.

Di pandemie nella storia ce ne sono state diverse, la peculiarità del Covid-19 risiede, secondo Morin, nell'aver unito "un insieme di crisi politiche, economiche, sociali, ecologiche, nazionali, planetarie" rivelandoci come "tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile" ed auspica che venga percepito come sintomo, forse estremo, della crisi dell'attuale modo di pensare e di agire e induca ad un cambio di rotta: non

riuscendo a dare un senso alla pandemia, impariamo da essa per il futuro.

Le 15 lezioni impartite dal Nuovo Coronavirus secondo Edgar Morin coprono uno spazio molto ampio: la sfera individuale, inducendoci anche grazie alle pause e all'isolamento forzati dovute alle misure restrittive a riflettere sulle nostre esistenze, la condizione umana, l'incertezza delle nostre vite, il nostro rapporto con la morte; la sfera familiare e sociale, e quindi la nostra civiltà che ci spinge a una vita totalmente rivolta all'esterno a fronte dell'esperienza del confinamento e il connesso risveglio delle solidarietà; la nostra concezione di scienza, medicina e in generale le carenze del nostro pensiero e della nostra intelligenza a fronte della complessità del reale; la sfera dell'azione politica a livello europeo e a livello planetario, dove la globalizzazione e in particolare le politiche neoliberiste hanno amplificato i danni dell'uomo sull'ambiente, favorendo con la massiccia agricoltura industriale, con gli allevamenti intensivi e con la continua intrusione dell'uomo negli ambienti naturali, l'aumento delle occorrenze dei virus.

Queste lezioni implicano la necessità di riflettere sulle sfide di questo momento storico e di intraprendere una "nuova Via politica-ecologica-economica-sociale". Certo rovesciare l'attuale paradigma della "globalizzazione tecno-economica" (l'espressione è di Edgar Morin) - che con la sua insaziabile sete di profitto è il motore delle aumentate disparità sociali, del degrado ambientale, delle chiusure nazionaliste, etniche e religiose - sarà lungo e faticoso, e avrà degli esiti non prevedibili: "Il post-Coronavirus è inquietante tanto quanto la crisi stessa. Potrebbe essere sia apocalittico sia portatore di speranza".

Federica Formosa







In allegato a questo numero (2/2022)

Appunti per Formatori

Mantegazza R.

Articoli da amare La Costituzione Italiana presentata ai ragazzi 2a parte: Diritti e doveri dei cittadini 3a parte: Ordinamento della Repubblica

Scaricabile dal sito web della Federazione CNOS-FAP www.cnos-fap.it



Inserto FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

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

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

①

NULLA SARÀ PIÙ COME PRIMA?

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

RASSEGNA CNOS propone 9 voci per orientarsi:

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

CONTESTO ITALIANO E INTERNAZIONALE

- I. Patto educativo globale
- 2 Next Generation EU e PNNR
- 3. La povertà educativa in Europa e in Italia

SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

- 1. Sistema Nazionale e sistemi regionali di IeFP
- 2 Il sistema duale e le competenze per il lavoro
- 3. I nuovi fabbisogni formativi e la Formazione Professionale

PROCESSI FORMATIVI

- I. La personalizzazione nei percorsi formativi
- 2 La mobilità europea
- 3. La valutazione nella scuola e nella leFP



Giulio M. Salerno Università di Macerata

NGEU, ovvero il programma "NextGeneration" dell'Unione europea, e il PNRR, cioè il "Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza" dell'Italia, sono strettamente collegati. Più esattamente, NGUE costituisce la premessa e pone le finalità, le condizioni e le modalità di svolgimento del nostro PNRR, rappresentandone, in altri termini, la cornice europea di riferimento.

In senso tecnico, NGEU e in particolare il "Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza" che ne è l'elemento centrale, è un originale strumento di bilancio dell'Unione europea che è stato introdotto nel 2021 per favorire la "ripresa" a seguito della grave crisi economica e sociale determinata dalla pandemia da COVID-19, e per avviare, nello stesso tempo, l'evoluzione dell'Unione tutta in relazione a due specifiche transizioni: quella "verde", cioè attenta alla tutela dell'ambiente e quindi alle esigenze della sostenibilità anche a favore delle future generazioni; e quella "digitale", cioè volta ad accrescere la digitalizzazione nelle relazioni interindividuali, sociali, istituzionali ed economiche. Tutto ciò al fine di rendere l'Unione europea più resiliente, capace cioè di adeguarsi e reagire alle sfide del mondo contemporaneo.

Proprio per questo motivo, NGEU è caratterizzato dalla straordinarietà,

cioè dalla separazione rispetto al bilancio ordinario della UE, e dalla temporaneità, in quanto relativo ad un arco temporale che va dal 2021 al 2026. Mediante questo strumento la UE ha consentito l'attivazione di un corposo pacchetto di risorse finanziarie – per un totale di 750 miliardi di euro a cui vanno aggiunti altri 50 miliardi di euro di un ulteriore programma, quello di "Assistenza alla ripresa per la coesione e i territori d'Europa" (REACT-EU) – mediante prestiti e sussidi da destinare agli Stati membri affinché questi ultimi procedano, per l'appunto dal 2021 al 2027, ad investimenti e riforme coerenti con gli obiettivi e l'impostazione di NGEU.

Va ricordato che le risorse finanziarie del NGEU sono raccolte dall'Unione europea mediante il ricorso al mercato con l'emissione di appositi titoli di debito pubblico europeo, e poi sono messe a disposizione degli Stati membri – a seconda delle richieste presentate da questi ultimi e accolte dall'Unione - mediante rate semestrali comprensive di sovvenzioni, cioè i cosiddetti "sussidi", e di prestiti. I prestiti andranno restituiti da ciascuno Stato che ha deciso di accedervi, anche mediante l'attivazione di nuove fonti di entrata del bilancio dell'Unione, cioè nuovi tributi che saranno posti a carico dei rispettivi cittadini. I sussidi andran-



no restituiti dal 2027 in poi secondo percentuali e criteri ancora non compiutamente stabiliti, e che presumibilmente saranno collegati al prodotto interno lordo degli Stati che ne avranno usufruito. In ogni caso, l'erogazione dei prestiti e dei sussidi è collegata all'impegno assunto dagli Stati di procedere alle riforme e agli investimenti definiti nei Piani nazionali così come approvati dagli organi dell'Unione. Spetta a questi ultimi verificare - sempre con periodicità semestrale - l'osservanza delle condizioni poste dalle normative europee relative al NGUE e da ciascun Piano nazionale, le cosiddette "condizionalità" alle quali è quindi subordinata la definitiva assegnazione delle risorse finanziarie. In caso di inadempimento nel rispetto degli impegni assunti, è prevista la cessazione delle assegnazioni e la restituzione di quanto già attribuito in via di anticipazione. Va aggiunto che mentre Germania, Spagna e Francia non sono ricorsi ai prestiti ma solo ai sussidi, l'Italia ha chiesto complessivamente l'erogazione di 191,5 miliardi di euro, di cui più di 122 miliardi (il 52%) in prestiti e il resto, cioè quasi 69 miliardi, in sussidi. In concreto, dopo un primo "prefinanziamento" di quasi 25 miliardi (il 13% dell'intera quota stabilita per l'Italia) avvenuto nell'agosto 2021, nell'aprile del 2022 è avvenuto il versamento di una tranche di 21 miliardi (10 in sussidi e 11 in prestiti) a seguito della verifica del raggiungimento dei 51 obiettivi stabiliti per il 2021, tra i quali rientravano anche alcuni col-

legati alle politiche attive del lavoro. Il 30 giugno del 2022 scade il termine per il conseguimento di altri 45 obiettivi cui è collegata l'erogazione di 24,1 miliardi.

Il PNRR italiano concordato con l'Unione - definito dal Governo, presentato al Parlamento che lo ha accettato con apposite risoluzioni, ed definitivamente approvato dall'Unione nel luglio 2021 - si articola in 6 "Missioni", suddivise in apposite "Componenti" e che si presentano coerenti rispetto agli obiettivi complessivi (i cosiddetti "pilastri") del NGEU. Esse sono le seguenti: 1) digitalizzazione, innovazione, competitività e cultura; 2) rivoluzione verde e transizione; 3) infrastrutture per una mobilità sostenibile; 4) istruzione e ricerca; 5) coesione e inclusione; 6) salute. Più in dettaglio, il PNRR individua 151 investimenti e 63 riforme, da attuare secondo una dettagliata tempistica e rispettando il principio generale che, a fini di riequilibrio territoriale, impone che il 40 per cento delle risorse "territorializzabili" del Piano siano destinate al Mezzogiorno.

Va aggiunto poi che, seppure numerosi interventi previsti dal PNRR sia attinenti a competenze regionali, come, ad esempio, nelle materie collegate all'istruzione professionalizzante e alle politiche attive del lavoro, in via generale il PNRR è caratterizzato da un'impostazione essenzialmente top-down e dall'accentramento delle funzioni di programmazione, di direzione strategica e di controllo a livello centrale. Più in particolare, circa il ruolo delle autonomie territoriali

IV RASSEGNA CNOS 2/2022



nella fase di attuazione del Piano, la normativa statale concernente la governance dell'attuazione del PNRR ha previsto che le Regioni e gli enti locali siano essenzialmente soggetti attuatori. In ogni caso, anche considerata la rilevante quantità di risorse riferite a progetti localizzabili sul territorio, è evidente che sugli enti territoriali ricade una responsabilità cruciale per l'effettiva realizzazione degli obiettivi indicati nel PNRR. Occorre poi ricordare che per agevolare il perseguimento degli obiettivi del PN-RR, è stato istituito un apposito fondo nazionale, il cosiddetto "Fondo complementare", che, dotato di quasi 31 miliardi di euro, è rivolto a finanziare specifiche azioni che integrano e completano il PNRR.

Per quanto concerne, in particolare, gli interventi di riforme ed investimenti previsti dal PNRR su tematiche relative o comunque collegate alla formazione professionale, e più in generale dell'istruzione professionalizzante, essi sono stati distribuiti essenzialmente tra la Missione 5 ("Inclusione e coesione") nella "Componente 1" (Politiche attive e del lavoro), e la Missione 4 ("Istruzione e ricerca") nella "Componente 1" (Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione dall'asilo nido all'Università). Non sussistendo pertanto una specifica "Componente" del PNRR destinata alla IeFP, quest'ultima è coinvolta per così dire in modo trasversale dalle riforme e dagli investimenti previsti nei predetti punti del PNRR.

In particolare, si prevedono misure relative alle politiche per il lavoro per incrementare il tasso di occupazione, soprattutto per i giovani e le donne, anche attraverso il potenziamento della formazione professionale e strumenti di agevolazione delle cosiddette "transizioni occupazionali". Tra queste misure spiccano il "Programma nazionale per la garanzia di occupabilità dei lavoratori" (Programma GOL) e il "Piano nazionale nuove competenze", il rafforzamento dei Centri per l'impiego, e il rafforzamento del Sistema duale e dell'apprendistato. In relazione ai risultati sinora raggiunti, circa il Sistema duale, con il decreto ministeriale n. 226 del 26 novembre 2021 sono stati individuati i criteri di ripartizione delle risorse finanziarie (circa 600 milioni che saranno erogati dalle Regioni) relative al periodo 2021-2025. Sulle politiche attive del lavoro, cui è destinato un finanziamento complessivo di 4,4 miliardi, è stato adottato il Programma GOL con decreto ministeriale del 5 novembre 2021 e il Piano nazionale nuove competenze con decreto ministeriale 14 dicembre 2021, in cui rientrano sia il Programma GOL, sia il Fondo nuove competenze, sia il Programma Sistema duale nella IeFP. Tali programma sono rivolti, in estrema sintesi, ad assicurare il raggiungimento di nuovi LEP (livelli essenziali delle prestazioni) concernenti le misure di aggiornamento, qualificazione e riqualificazione professionale, soprattutto mediante l'erogazione di servizi personalizzati, con risultati di apprendimento spendibili sul mercato del





lavoro, integrando le politiche della formazione con le politiche attive del lavoro, coinvolgendo direttamente le imprese nella transizione verso il sistema duale, coniugando prossimità e qualità dell'offerta formativa e introducendo interventi innovativi e sperimentali. Un progetto ambizioso che, superando e traguardando il PNRR, introduce anche un nuovo rapporto tra Stato e Regioni nelle materie della formazione professionale e delle politiche attive del lavoro complessivamente considerate.

Inoltre, il Piano Circa i centri per l'impiego, per il cui potenziamento è destinato un finanziamento di 600 milioni (di cui 400 sono già stati ripartiti tra le Regioni in base alle unità aggiuntive di personale previste nel Piano nazionale di potenziamento dei Centri per l'impiego) è stata incrementata la dotazione organica di ANPAL con 43 unità di personale (v. art. 15 del d.l. n. 36/2022) per rafforzarne il ruolo di controllo e di monitoraggio.

In relazione alle misure previste per l'istruzione e collegabili all'istruzione professionalizzante, il PNRR prevede interventi di riforma sia concernenti relativi allo "Sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria", cioè essenzialmente in relazione agli ITS, sia la riforma degli istituti tecnici e professionali. Sul primo versante, è in corso di esame parlamentare un progetto di riforma che, approvato con larga maggioranza dalla Camera (A.C. 2333), è attualmente al Senato ove, però, è probabile che saranno apportati alcune modifiche, anche tenuto conto delle richieste formulate da varie parti politiche e dalle stesse Regioni. Purtroppo, poi, va segnalato che le misure previste dal PNRR per il potenziamento e l'aggiornamento delle attività di istruzione anche a fini di riduzione dei divari territoriali (concernenti, tra l'altro, le infrastrutture, i laboratori, la didattica avanzata, il tempo pieno, le mense, e l'orientamento attivo) sono state tutte riservate al settore scolastico, così trascurando del tutto uno dei due ambiti nei quali si articola il nostro sistema nazionale di istruzione e formazione dopo il primo ciclo di istruzione, e dunque violando il principio di eguaglianza, il principio di pari dignità del sistema della IeFP rispetto a quello della IP (come sanzionato, tra l'altro, nel d.lgs. n. 61/2017), e soprattutto il diritto costituzionale all'istruzione e formazione.

Bibliografia

Eugenio Gotti, Piano nuove competenze, in Rassegna Cnos, 2022, n. 1, gennaio-aprile, pp. 157-170

Osservatorio sulla legislazione della Camera dei deputati in collaborazione con la Conferenza dei Presidenti delle Assemblee legislative delle Regioni e delle Province autonome, Il PNRR e le Assemblee legislative, https://www.issirfa.cnr. it/il-pnrr-e-le-assemblee-legislative/

Giulio M. Salerno, L'istruzione professionalizzante e il PNRR, in Rassegna Cnos, 2021, n.2, maggio-agosto, pp. 153-166

Portale di documentazione sul PNRR della Camera dei deputati: https://temi.camera.it/leg18/pnrr.html

Portale di documentazione sul PNRR del Governo: https://italiadomani.gov.it/it/ home.html

Portale di documentazione su NGEU dell'Unione europea: https://ec.europa.eu/ info/strategy/recovery-plan-europe_it

VI RASSEGNA CNOS 2/2022



Il sistema duale e le competenze per il lavoro

Emmanuele Crispolti Ricercatore INAPP

La convinzione che ha portato i decisori politici a promuovere lo sviluppo del sistema duale nella IeFP è maturata in uno scenario in cui i tassi di disoccupazione, e più in particolare quelli relativi alla disoccupazione della popolazione giovanile, viaggiavano stabilmente su valori allarmanti. In questo contesto è cresciuta la consapevolezza che fosse indispensabile ottimizzare il match tra domanda e offerta di competenze, anche per evitare che, ad una mancata occupazione legata a fattori di natura economica, si sommasse, come di fatto avveniva ed avviene, un pesante disallineamento tra le risorse umane in cerca di occupazione e le professionalità richieste dalle imprese.

I numeri che emergono dai rapporti Excelsior, a cura di Unioncamere e Anpal¹, dipingono infatti un quadro in cui alcune figure professionali sono difficilmente rintracciate dalle aziende, sia con riferimento

a figure di alta specializzazione che di livello iniziale. A fronte dei circa 80 mila giovani qualificati/diplomati IeFP nell'anno formativo 2018-19², la stima Unioncamere ipotizzava, come scenario prudente, una ricerca di personale da parte delle imprese, identificabile con i giovani in uscita dalla IeFP, pari a oltre 153 mila individui ogni anno. Poi c'è stata la pandemia, è vero, che non ha certamente giovato alle prospettive occupazionali dei giovani, ma il valore sopra riportato faceva riferimento, tra i diversi scenari possibili presi in considerazione, ad uno tra i meno favorevoli; si può quindi ipotizzare che tale dato non sia, ad oggi, lontano dalla realtà.

Pur con la cautela necessaria nel confrontare dati di natura differente, lo scarto tra il valore dei qualificati/diplomati e quello previsto dei lavoratori richiesti annualmente dalle imprese mette in luce tutte le potenzialità del sistema IeFP³, che



VII

¹ UNIONCAMERE, ANPAL (2021), Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2021-2025). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione, Sistema Informativo Excelsior, Roma, Unioncamere.

² INAPP, CRISPOLTI E. (a cura di) (2021), XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP a.f. 2018-19. Report tecnico, Roma, Inapp.

³ Crispolti E., Franceschetti M., Romito A. (2021), *Il Sistema duale come risposta all'evoluzione dei fabbisogni di competenze del mercato del lavoro*, Inapp Working Paper n.70, Roma, Inapp

è infatti un "osservato speciale" da parte delle aziende, così come le filiere IFTS e ITS, le atre due componenti della filiera lunga della formazione tecnico-professionale.

In particolare, ad essere ricercati non sono solo i giovani in uscita dalle qualifiche e dai diplomi più frequentati, come nel caso del benessere (cui mancano circa 10 mila lavoratori l'anno), ma anche i professionisti che provengono da corsi meno richiesti dall'utenza, rispetto a quelli dei settori ristorazione e benessere (i due più popolati), come i settori meccanico (ambito in cui potrebbero trovare occupazione oltre 26 mila giovani in più), logistica (oltre 5 mila richieste inevase) e edilizia (quasi 10 mila lavoratori non rintracciati dalle imprese). Questi ultimi due sono settori in particolare espansione, in relazione all'aumento degli acquisti on line legati ai passati periodi di lock down e alle politiche sui bonus fiscali per ristrutturazione ed efficientamento energetico.

Da questo punto di vista, pur sapendo che, ad esempio, diventare chef è, in questi anni, il sogno di molti ragazzi e ragazze, è molto importante indirizzare l'utenza verso le figure che offrono le migliori prospettive occupazionali. Deve perciò crescere, da parte delle Amministrazioni regionali, l'uso di analisi mirate delle professionalità richieste dal territorio, per indirizzare conseguentemente i bandi regionali verso tali figure. Altrettanto importante è

che vengano attivate capillari azioni di orientamento all'utenza di natura non più occasionale ma sistematica, presentando ai giovani in fase di scelta l'intero ventaglio di opportunità formative e lavorative del proprio territorio.

Va detto che il disallineamento domanda/offerta di professionalità non riguarda solo la mancanza di determinate figure professionali. Una seconda tipologia di gap deriva dal fatto che talvolta i giovani qualificati/diplomati, a detta dei potenziali datori di lavoro, sembrano non disporre di tutte le competenze necessarie per svolgere al meglio l'attività lavorativa. Gli imprenditori lamentano quindi uno scarto tra le competenze necessarie per ricoprire il ruolo e quelle acquisite nel percorso formativo. Per fronteggiare entrambi i problemi, bisogna prima di tutto effettuare un aggiornamento costante dei Repertori delle filiere, creando nuove figure professionali e ammodernando i contenuti della formazione di quelle già esistenti, grazie ad un costante monitoraggio della coerenza tra standard formativi e fabbisogni del mercato.

Ma la seconda strada utile a superare il gap consiste nel modellare le competenze necessarie per la professione, realizzando una parte del percorso formativo all'interno dei contesti produttivi. In questo caso le competenze acquisite dal discente si plasmano in modo, per così dire, automatico sulle dinami-

VIII RASSEGNA CNOS 2/2022

che e sui processi di lavoro e non possono che risultarvi pienamente aderenti proprio perché nate in risposta a problemi reali.

L'esperienza del sistema duale si colloca in questa prospettiva, con l'intento di ridurre la distanza tra formazione e lavoro tramite l'immersione degli allievi in situazioni lavorative, reali o, in seconda battuta, di natura simulata, rendendo questa esperienza non solo laboratorio sperimentale di quanto appreso in aula, ma essa stessa luogo e strumento di formazione.

È intuitivo come, per capitalizzare al massimo le potenzialità di un processo formativo con una forte componente di apprendimento on the job, i due momenti formativi (aula/lavoro) non possano limitarsi ad essere semplicemente giustapposti ma vadano articolati come fasi strettamente interdipendenti nel processo di costruzione della professionalità. Se così stanno le cose. i fattori che possono fare la differenza nella qualità del percorso di alternanza, discriminando un semplice adempimento da una pratica in grado di accrescere efficacemente le competenze dell'allievo, sono riferibili a tre aspetti: la qualità del rapporto con le imprese; il grado di coerenza e di pertinenza del contesto lavorativo in cui i ragazzi vengono inseriti; la robustezza del legame fra formazione d'aula e formazione in impresa all'interno del disegno formativo complessivo.

Il numero di ore svolte in azienda appare in quest'ottica solo uno degli indicatori della qualità dei progetti. Introdurre l'obbligo delle 400 ore annue nei percorsi in duale ha significato aggredire il problema in maniera massiccia ma, di fatto, questo è stato solo l'avvio del processo; per ottimizzare i risultati dell'approccio Work Based Learning, la parte più difficile risiede nel programmare, organizzare e gestire l'intervento corsuale, ponendo la massima attenzione ai tre fattori sopracitati.

Il livello della sfida è davvero alto: già rendere possibile lo svolgimento di un così consistente monte ore di alternanza è, di per sé, un investimento davvero importante sia per i Centri che per le aziende. Ma integrare profondamente i momenti di aula e impresa, significa ricostruire dal fondo l'intero processo formativo, legando tra l'altro l'insegnamento delle competenze di base all'acquisizione di competenze agibili sul lavoro.

Dei tre fattori sopracitati, il livello di coinvolgimento delle imprese costituisce in realtà il presupposto perché si realizzino anche gli altri due: un'impresa che viene coinvolta per ospitare giovani in stage in una fase avanzata del percorso non può portare al progetto la stessa qualità di una collaborazione avviata fin dalla fase progettuale. Coinvolgere le aziende in un processo condiviso con l'ente e i formatori,



concordando la progettazione formativa costituisce certamente il mo-

dello ideale.

Si tratta di un lavoro complesso; del resto, la cooperazione tra Centri di formazione ed imprese del territorio non nasce oggi ma vanta una tradizione assai lunga, soprattutto nelle aree del nord d'Italia e soprattutto presso alcuni enti che hanno fatto la storia della formazione nel nostro Paese. La scelta di promuovere modalità di WBL nel sistema IeFP, ancor più di quanto già avvenisse nei percorsi "ordinari", ha significato lavorare su un terreno già arato, soprattutto nella tipologia di percorsi svolti dai Centri che, in molti casi, già prevedevano quasi un terzo del monte ore in contesti lavorativi.

In questo senso, il contesto di partenza è stato fondamentale nella capacità della sperimentazione sul sistema duale di fungere da agente moltiplicatore. Sul fronte dell'apprendistato di primo livello, che costituiva il focus principale di tale politica, i risultati sono ancora tiepidi, in virtù delle note complessità burocratico-amministrative, della scarsa disponibilità degli utenti e degli imprenditori, che preferiscono rivolgersi a una fascia di età più elevata, che presenta meno complessità relazionali e amministrative. Sul versante dei percorsi IeFP svolti dai Centri accreditati, invece, elevare la quota di alternanza alla pur robusta soglia delle 400 ore annue previste dall'Intesa in Conferenza Stato-Regioni del 24 settembre 2015, non ha impedito di portare a casa numeri significativi in pochi anni (quasi 40 mila iscritti l'anno, pari al 26% dei corsisti IeFP).

Con riferimento al terzo aspetto, il legame fra formazione in aula e in impresa all'interno del disegno formativo, va detto che la migliore collocazione delle fasi (alternanza) va considerata nella lettura complessiva della triennalità, così da posizionare i due momenti in maniera funzionale a conseguire i massimi risultati di apprendimento. Questa possibilità di progettare liberamente il triennio si è spesso scontrata con i meccanismi finanziari che governano il sistema IeFP, legati all'erogazione annuale di fondi nazionali che hanno consentito solo alle Amministrazioni con maggiori economie di scala e notevoli capacità programmatorie di sviluppare architetture finanziarie in grado di emanare bandi pluriennali. Da questo punto di vista, le risorse offerte dal PNRR potrebbero, oltre che accrescere il numero dei percorsi e degli utenti partecipanti, anche offrire un respiro maggiore, consentendo di affrontare alcune complessità che l'ingessato sistema di finanziamento della IeFP ha reso sempre difficile approcciare.

Perché oltre a diffondere il ventaglio completo di offerta IeFP su tutto il territorio nazionale, operazione ormai improcrastinabile,

X RASSEGNA CNOS 2/2022



a questo punto il raggiungimento dell'obiettivo di dotare i giovani di competenze veramente appetibili sul mercato del lavoro si gioca proprio sulla qualità degli interventi, e quindi delle risorse umane (progettisti, formatori, orientatori, tutor), strumentali (laboratori, macchinari, ecc.) ma anche sul perfetto incastro dei diversi momenti formativi e sull'ottimale funzionamento di tutte le fasi, dalla progettazione all'erogazione alla valutazione.

Bibliografia

Forma e Confap, La nostra via duale, monitoraggio della sperimentazione del Sistema Duale degli Enti FORMA e CONFAP. Anno formativo 2016-2017, Noviter, 2017.

Forma e Confap, La nostra via duale, monitoraggio della sperimentazione del Sistema Duale degli Enti FORMA e CONFAP. Anno formativo 2017-2018, Noviter, 2018. FORMA e CONFAP, La nostra via duale, monitoraggio della sperimentazione del Sistema Duale degli Enti FORMA e CONFAP. Anno formativo 2018-2019, Noviter, 2020.

INAPP, CRISPOLTI E. (a cura di), XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP a.f. 2018-19. Report tecnico, Roma, Inapp, 2021.

Unioncamere, Anpal, Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2021-2025). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione, Sistema Informativo Excelsior, Roma, Unioncamere, 2021.

Crispoliti E., Franceschetti M., Romito A., *Il* Sistema duale come risposta all'evoluzione dei fabbisogni di competenze del mercato del lavoro, Inapp Working Paper n.70, Roma, Inapp, 2021.

Albert L. – Marini D., *La valutazione dell'esperienza duale nell'Istruzione e Formazione Professionale. Linee di sviluppo del sistema nazionale*, Bologna, Il Mulino, 2022.







La mobilità europea

Benedetta Cassarini Esperta di progetti europei e internazionali

Il concetto di mobilità europea nasce verso la fine degli anni Ottanta tra i Paesi dell'allora Comunità Economica Europea, che sarebbe diventata di lì a qualche anno (nel 1992 con il Trattato di Maastricht) l'Unione Europea così come la conosciamo oggi. Più precisamente la mobilità europea venne istituita ufficialmente nel 1987 con il programma Erasmus, che prende il nome dall'umanista, filosofo e teologo olandese Erasmo da Rotterdam, il quale viaggiò in tutta Europa per comprendere le varie culture e approfondire la propria ricerca umanista, da qui l'intenzione di associarlo ad un moderno programma di crescita accademica e interculturale. Il programma infatti nasce con l'intento di dare la possibilità agli studenti universitari europei di effettuare un periodo di studio, legalmente riconosciuto dalla propria Università, in un'accademia straniera. Nei decenni l'Erasmus è evoluto nella forma e negli obiettivi; dal 2014 ha assunto il nome di Erasmus+ per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e per il nuovo settennato 2021-2027 il pro-

gramma pone un forte accento sull'inclusione sociale, sulla transizione verde e digitale e sulla promozione della partecipazione dei giovani alla vita democratica, con un budget quasi raddoppiato rispetto al settennato precedente 2014-2020¹. Il programma Erasmus+ si divide in 3 azioni chiave: Azione chiave 1 (KA1): Mobilità individuale a fini di apprendimento; Azione chiave 2 (KA2): Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni; Azione chiave 3 (KA3): Sostegno alla definizione delle politiche e alla cooperazione. Entrando nel dettaglio della KA1 emerge chiaramente quanto la Commissione Europea consideri l'investimento nell'internazionalizzazione dei giovani (e non solo) un elemento fondamentale di coesione sociale e di sviluppo personale in quanto cittadini attivi a livello europeo. I programmi di mobilità nell'ambito della KA1 prevedono, infatti, progetti di mobilità per gli studenti e per il personale dell'istruzione superiore; mobilità degli alunni e del personale nell'istruzione scolastica; mobilità dei discenti e del personale nel campo dell'istru-

XII RASSEGNA CNOS 2/2022

¹ <u>https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it/cose-erasmus/cose-erasmus</u> data ultima consultazione 31/05/2022

zione degli adulti; mobilità dei giovani a fini di apprendimento non formale sotto forma di scambi di giovani; mobilità per animatori socioeducativi; mobilità per i diciottenni per vivere una breve esperienza di viaggio in Europa, da soli o in gruppo; scambi virtuali nel campo dell'istruzione superiore e della gioventù. In linea con la direzione della Commissione europea il CNOS-FAP ha sempre considerato le attività europee e internazionali come un importante pilastro della propria strategia con cui mira a promuovere la professionalità dei propri giovani e studenti, a fornire loro opportunità professionalizzanti di qualità orientate all'occupabilità, e ad aumentare la qualità, la pertinenza, l'impatto e l'attrattività della propria offerta formativa². L'inizio del processo di internazionalizzazione del CNOS-FAP può essere individuato nel 2007-2008 con la creazione dell'Ufficio Progettazione europea della Sede Nazionale, sviluppato a supporto degli attuali 63 centri di Formazione professionale dislocati sul territorio nazionale. Con la costituzione di questo ufficio e con il contestuale aumento dei fondi disponibili, il numero, la rilevanza, la dimensione e la tipologia

dei progetti gestiti sono stati notevolmente ampliati. Tuttavia, la mera implementazione di progetti europei non è di per sé condizione sufficiente ad assicurarne la continuità nel tempo e soprattutto a sostenere la consapevolezza del valore aggiunto che queste iniziative hanno nel promuovere la professionalità dei giovani e a fornire loro opportunità orientate all'occupabilità basate sulla qualità. Proprio per questi motivi la direzione del CNOS-FAP ha ritenuto necessario concentrarsi sull'implementazione di processi continui che potessero migliorare la qualità e l'impatto delle sue attività internazionali, arrivando a sviluppare una strategia di internazionalizzazione nel 2019. Grazie a questa strategia la Federazione CNOS-FAP ha definito gli obiettivi strategici a medio termine e la gamma di azioni che si mira a realizzare in ambito internazionale durante i prossimi 6 anni (dal gennaio 2019 al dicembre 2024). Per questo periodo di riferimento sono stati individuati 6 obiettivi strategici internazionali, con le relative attività ed iniziative: A. Promuovere l'internazionalizzazione del profilo degli studenti e aumentare la loro potenziale occupabilità; B. Promuovere il continuo sviluppo



² La Commissione Europea ha più volte ribadito quali siano i vantaggi derivanti dall'internazionalizzazione del profilo di studenti e staff dell'IFP e dalla costruzione di un portfolio internazionale di competenze: in particolare la messa a punto di percorsi transnazionali di mobilità di qualità (tirocini, apprendistato all'estero) gioca un ruolo chiave nel facilitare la transizione dalla scuola al lavoro, a condizione che la dimensione dell'apprendimento venga sviluppata in maniera adeguata. (cfr. Policy paper on Youth Employment – EYF, 2013).

professionale dello staff, qualificando e migliorando le loro competenze educative, pedagogiche, didattiche e tecniche; C. Migliorare la qualità dell'offerta formativa del CNOS-FAP e promuovere la "cultura" della formazione professionale a livello europeo e internazionale; D. Promuovere a livello internazionale il "brand" salesiano CNOS-FAP e la visione salesiana sull'IeFP; E. Rafforzare a livello europeo e internazionale i legami con gli attori del mercato rilevanti al fine di migliorare la potenziale occupabilità degli studenti; F. Migliorare la sostenibilità finanziaria del CNOS-FAP promuovendo una diversificazione dei finanziamenti pubblici e privati. Alcune importanti iniziative sono già state messe in atto, nel quadro di queste priorità strategiche individuate. Una carta europea della mobilità VET (IeFP) salesiana³ è stata elaborata in collaborazione tra 7 reti europee di enti di IeFP salesiana⁴, allo scopo di fornire agli studenti e ai formatori dei partner delle piattaforme nazionali di IeFP salesiane, programmi di cooperazione strutturali e crescenti opportunità per sfruttare i percorsi di mobilità all'estero di IeFP, al fine di migliorare il proprio profilo internazionale e il potenziale di occupabilità in tutta Europa. La Carta Europea della Mobilità VET Salesiana è un modello condiviso di cooperazione tra le reti di IeFP salesiane, che definisce gli standard di qualità, le procedure, i risultati di apprendimento e le caratteristiche principali dei flussi di mobilità che, su base reciproca, coinvolgeranno un numero crescente di studenti e personale delle reti nazionali a livello europeo nei prossimi 5 anni. Essa permetterà ai partner di migliorare le proprie strategie di internazionalizzazione e di incrementare i rispettivi piani di mobilità nel corso degli anni. Proprio in questa ottica di rafforzamento della collaborazione europea con gli altri network nazionali dell'IeFP e con enti europei esperti nella messa a punto di percorsi duali⁵, attraverso la realizzazione del progetto di mobilità DB WAVE Q.I., la Federazione ha realizzato per il periodo luglio 2021- marzo 2022, un totale di 89 mobilità (81 studenti di IeFP e 8 staff, 28 femmine e 61 maschi) destinate a studenti del 3° e 4° anno e neo-qualificati di tutti i centri del

⁵ In Spagna, Francia, Germania e Irlanda.



³ È possibile visualizzare la Carta di Mobilità VET salesiana e altri strumenti, prodotti nell'ambito del progetto KA3 "DBWAVE per una formazione professionale più accessibile e inclusiva in Europa", registrandosi al sito https://dbtecheurope.eu/it/home-it/

⁴ Queste 7 reti europee di enti di IeFP salesiana sono anche i futuri membri della rete della formazione professionale salesiana, DB Tech Europe (che conta 250 centri di Formazione Professionale in tutta Europa).



CNOS-FAP⁶ in tutti i settori professionali coperti dalla Federazione. Le mobilità studenti hanno avuto la durata media di un mese e i ragazzi hanno avuto l'opportunità di fare esperienza nei CFP partner (per beneficiari con difficoltà di apprendimento, vulnerabilità o alla prima esperienza) o in azienda seguiti da un tutor aziendale locale. Sono state implementate anche attività rivolte alle figure professionali chiave della Federazione tra cui: formatori, referenti dell'orientamento, project manager, coordinatori e direttori al fine di potenziare le loro competenze professionali, di identificare standard, approcci innovativi ed elementi di successo da replicare nella propria realtà. Le attività di formazione e capacity building si sono focalizzate su 5 cluster tematici: strategie di internazionalizzazione, analisi del successo formativo, innovazione negli approcci Work Based Learning (WBL)⁷, servizi al lavoro, inserimento socio-professionale dei giovani vulnerabili. Per raggiungere tali obiettivi sono state fondamentali alcune metodologie quali attività di affiancamento lavorativo, visite tra pari e scambio di buone pratiche. Analizzando i questionari di valutazione dei partecipanti emerge un interessante quadro dell'impatto che le iniziative di mobilità hanno nello sviluppo delle capacità di ap-

prendimento in un paese diverso dal proprio, così come di competenze tecniche e trasversali. Non da meno, gli studenti affermano di identificarsi maggiormente nei valori europei e di percepire un senso di identità europea, di aver incrementato il proprio livello linguistico (il 79%), di essere migliorato nella collaborazione con persone provenienti da diversi contesti e culture (il 76%), di aver migliorato le proprie competenze tecnico-professionali (76%) ed incrementato la consapevolezza verso le proprie abilità (82%), infine l'85% ritiene che le proprie possibilità di ottenere un nuovo o un migliore lavoro siano aumentate grazie all'esperienza di mobilità. Gli ottimi risultati ottenuti, nonostante questo periodo rappresenti un momento storico poco favorevole alla mobilità, a causa della pandemia da Covid-19, sono sicuramente destinati ad essere replicati con numeri sempre più rilevanti.

Bibliografia

Grisoni R., *INAPP. La mobilità transnaziona*le e le imprese: l'esperienza di Leonardo Da Vinci e di Erasmus+, ottobre 2020.

Toscano I., La strategia di internazionalizzazione della Federazione CNOS-FAP: le tappe di un possibile percorso verso la costruzione di una rete di Centri di Formazione Professionale salesiani di eccellenza, Rassegna CNOS Anno 36, nr. 2 maggio – agosto 2020.



⁶ 80% dei quali in condizioni di vulnerabilità.

⁷ Apprendimento basato sul lavoro.





(