

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 39 – n. 2 Maggio-Agosto 2023

Editoriale	5
Studi e ricerche	
TOSO M., Nel cinquantesimo anniversario di fondazione del Movimento Cristiano Lavoratori <i>Celebrare il 50.mo anno di anniversario della fondazione del Movimento Cristiano Lavoratori rappresenta un momento importante per fare un bilancio del cammino sinora percorso e per individuare, in pari tempo, prospettive d'impegno per il futuro.</i>	29
ZINI P., Il desiderio trafitto <i>Il desiderio può rinvenire la sua speranza rivendicando, con astuzie antideologiche, il diritto arbitrario all' avere, al potere e al godere, o perseguendo le beatitudini evangeliche della povertà, dell'obbedienza e della castità?</i>	39
PELLERÉY M., Lavoro e Intelligenza Artificiale. Robot intelligenti come assistenti virtuali. Ricadute sulla formazione professionale <i>Più che di Intelligenza Artificiale occorre parlare di competenza artificiale, nel senso che le più specifiche qualità intellettuali umane non sembrano poter essere simulate da parte delle macchine, mentre molte delle competenze operative certamente sì.</i>	51
TONINI M., Storia della Formazione Professionale in Italia. Intervista all'autore Fulvio Ghergo (Seconda parte) <i>La Federazione CNOS-FAP ha pubblicato tra il 2009 e oggi 5 volumi sulla Storia della Formazione Professionale in Italia. Don Mario Tonini, attualmente Direttore Amministrativo Nazionale della Federazione CNOS-FAP ha intervistato l'autore di questa immane operazione storiografica (circa 3.800 pagine), unica nel suo genere.</i>	65
FRANCHINI R., Incorporare i valori nel curriculum <i>Al centro della progettualità dei sistemi formativi viene esplicitamente posta la questione valoriale, lungo traiettorie come fiducia, cooperazione e autoregolazione. Di fronte a questa sfida si apre uno straordinario percorso di cambiamento non solo curricolare, ma anche didattico ed organizzativo. L'articolo prova a tracciarne la rotta.</i>	81

Progetti e esperienze

COMO L.,

L'uso della piattaforma www.competenzestrategiche.it nei CFP. L'esperienza del CNOS-FAP di Alessandria

L'articolo espone brevemente come si è cercato di esplorare le possibilità di applicazione della piattaforma www.competenzestrategiche.it nell'ambito delle unità formative dedicate allo sviluppo delle competenze orientative e nelle attività di consulenza presso lo sportello orientativo del CFP di Alessandria.

97

PROIETTI G.,

La costruzione dei saperi nel nuovo paradigma educativo digitale

Si è ormai definitivamente dentro una società in cui tutti gli studenti e gli insegnanti hanno accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, quando e dove ne hanno bisogno. Nella quotidianità gli studenti danno, dunque, per scontato l'uso delle tecnologie nel processo di apprendimento così come i docenti fanno in quello di insegnamento.

107

ORADINI F.,

Nuove sfide e pratiche di innovazione didattica "mediata" nella leFP. Appunti di Learning Design per il "nuovo apprendimento"

Il contributo contestualizza, dentro il framework Pedagogia-Spazio-Tecnologia e l'avvento di una metodologia sempre più multidimensionale e attiva, una nuova "didattica del fare" supportata da nuove pratiche come quella dell'e-tivities. Un ulteriore "framework sfidante" per attualizzare i curricula, le metodologie di insegnamento, le opportunità di apprendimento, affiancando alla didattica tradizionale nuove combinazioni efficaci di insegnamento e apprendimento.

115

Osservatorio sulle politiche formative

RIBOLZI L.,

La realizzazione di un sistema integrato come premessa alla qualità

Il contributo intende riprendere il tema dell'integrazione fra scuola statale e non statale per valutarne l'efficacia dal punto di vista della qualità complessiva del sistema.

131

FRONTINI S.,

Analisi degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione Professionale e del Lavoro 2022

Con il presente articolo si intende esplorare gli esiti dell'analisi ragionata degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione e del Lavoro relativi al 2022, anno in cui se da un lato ci si è trovati di fronte ad altre sfide (es. crisi energetica, effetti correlati al conflitto ucraino, carenza di manodopera soprattutto in alcuni settori) dall'altro lato, il Paese ha iniziato concretamente a disporre e a beneficiare delle risorse del PNRR per la ripresa e il rilancio.

143

GAGLIARDI C. – R.A. MARONI,

I fabbisogni occupazionali previsti per il 2023-2027 e le ricadute per il sistema formativo

Vengono di seguito illustrati i principali dati tratti dall'ultima edizione del report di Unioncamere - elaborato nell'ambito del Sistema Informativo Excelsior - "Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine" aggiornato al quinquennio 2023-2027.

157

NICOLI D.E.,

Davvero l'intelligenza umana è minacciata? Un approccio antropologico all'intelligenza artificiale

Il dibattito che si è scatenato sull'intelligenza artificiale presenta una pericolosa mescolanza di pensiero razionale e pensiero magico, al fondo della quale vi è il mito della "macchina vivente", ovvero l'ossessione dell'uomo moderno e di quello contemporaneo di creare un altro come sé, ma più razionale e meno esposto alle intemperie dei sentimenti, delle passioni e delle convinzioni.

167

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Lunana: il villaggio alla fine del mondo

179

Schedario: Rapporti

MION R.,

La famiglia nella pandemia: suo capitale sociale e risorsa nel digitale

Tra gli eventi che hanno toccato profondamente l'esperienza di questa nostra generazione non sarà certamente dimenticata nelle narrazioni future, l'esperienza vissuta durante la pandemia da Covid-19, ma soprattutto gli strumenti e gli stratagemmi, che la fantasia di ogni famiglia ha potuto escogitare, per uscirne senza gravi conseguenze.

183

MALIZIA G.,

Schede sui principali Rapporti

- **L'Italia e gli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile. Il Rapporto ASVIS 2022;** 195
- **XXXI Rapporto Immigrazione 2022. "Costruire il futuro con i migranti". Caritas Italiana e Fondazione Migrantes;** 200
- **Istruzione, Formazione e Lavoro nel 2022. Tra pandemia e ritorno alla normalità. I Rapporti Censis e Toniolo: problemi e prospettive** 206

Schedario: Libri**Recensioni** 215**Allegati – Appunti per Formatori****In allegato a questo numero:**

- **Un percorso di educazione finanziaria (a cura del prof. Lucio Lamberti) Modulo 2: La gestione del denaro: investimenti e finanziamenti** 224

Formarsi nel cambiamento

- **Lavoro e sistemi educativi: corrispondenze e discrasie** (MONTEMARANO E.) III
- **Atlante del lavoro e delle qualificazioni** (GOTTI E.) VII
- **Certificazioni delle competenze: situazione e sviluppi in Italia** (FRISANCO M.) .. XII



Il presente Editoriale¹ dedica ampio spazio ai programmi elettorali scritti in occasione delle elezioni per il rinnovo della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica tenutesi il 25 settembre 2022 e ai programmi del Governo Meloni e dei Ministri dell'Istruzione e del Lavoro.

Si vorrebbe rispondere a due domande fondamentali. Quale futuro viene immaginato nei programmi elettorali per il Sistema educativo di istruzione e formazione? Quale attenzione viene dedicata ai giovani dal punto di vista professionale e lavorativo?

Nei nostri sistemi sociali, caratterizzati in questa fase del loro sviluppo non solo dai ritmi accelerati dell'innovazione, ma soprattutto da cambiamenti d'epoca, l'attenzione tende a concentrarsi sul futuro che, però, risulta sempre più problematico anticipare anche nelle linee generali. In tale contesto, può essere utile e significativo analizzare i programmi dei partiti in competizione nelle recenti elezioni generali del 25 settembre del 2022 e le dichiarazioni iniziali della Premier e dei Ministri su istruzione, formazione e lavoro giovanile. L'obiettivo è d'identificare gli orientamenti che nell'attuale legislatura dovrebbero animare il dibattito in Parlamento per poi sfociare in politiche e normative specifiche.

Lo studio che segue è articolato in *due* sezioni principali. La prima è destinata ad analizzare le proposte delle forze politiche sui temi appena enunciati; la seconda si concentra sugli orientamenti del governo. Prima di passare alla trattazione dei due argomenti, è opportuno precisare *l'ambito* di questa disamina. In concreto, le due tematiche, sistema educativo e lavoro giovanile, verranno trattate insieme, con la prima che farà da punto di riferimento centrale; l'esame non si limiterà al momento descrittivo, ma tenterà una prima valutazione dei singoli programmi; la fonte delle informazioni è la "Newsletter IeFP" del CNOS-FAP², se non viene altrimenti indicato.

1. I programmi elettorali dei partiti

Ci si limiterà ai raggruppamenti e ai partiti maggiori, Centro Destra, Centro Sinistra, Movimento 5 Stelle e Azione-Italia Viva. Nelle *coalizioni* si concentrerà l'attenzione sul programma comune o su quello del partito più votato, segnalando

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

² Cfr. CNOS-FAP (a cura di), *Orientamenti Nazionali*, in "Newsletter IeFP", (ottobre 2022), n. 145; (novembre 2022), n. 146; (dicembre 2022), n. 147; (gennaio 2023), n. 148; in <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (28.03.2023).

do al tempo stesso le variazioni più importanti dei singoli partiti. Le valutazioni saranno distinte in base ai raggruppamenti e ai partiti.

Dato che la trattazione è effettuata per singole coalizioni o partiti, la seconda premessa intende fornire una *visione generale* delle tendenze comuni alle proposte relative al sistema educativo che, come si è precisato sopra, costituisce il punto di riferimento della disamina³. Anzitutto, va evidenziato che con la sola eccezione del PD la scuola non occupa un posto centrale in nessuno dei programmi elettorali, non viene considerata come un motore dello sviluppo dell'Italia, non rappresenta una priorità strategica nell'agenda politica nazionale e non riceve nessuna speciale rilevanza a significare che secondo quasi tutti i partiti il sistema educativo non trova posto nelle attese e negli interessi primari della popolazione. Carenza ancor più grave può essere identificata nell'assenza di una proposta di riforma generale realmente innovativa, capace di affrontare con successo le sfide del momento e quelle future che provengono dal passaggio d'epoca a cui stiamo assistendo. Al tempo stesso va riconosciuto che i programmi includono interventi molto numerosi e particolarmente impegnativi, tra cui spiccano: il tempo pieno per tutti nella scuola primaria, la riduzione del numero degli alunni per classe, l'assunzione di circa 150.000 docenti precari e l'introduzione dell'obbligo scolastico nella scuola dell'infanzia. È stato calcolato da Tuttoscuola che l'attuazione anche solo parziale e graduale dei programmi elettorali comporterebbe un aumento di 12-15 miliardi l'anno nella spesa per l'istruzione (pari a +15-20%), qualunque sia la coalizione o il partito che dovesse vincere, un aumento che le nostre finanze non potrebbero sostenere.

1.1. La coalizione di Centro Destra

La sezione dedicata esplicitamente a *scuola, università e ricerca* del programma comune a Forza Italia, Fratelli d'Italia, Lega e Noi Moderati, incomincia con l'affermare che si intende rivedere i percorsi scolastici secondo due prospettive, meritocratica e professionalizzante⁴. Si collega al secondo obiettivo l'impegno alla promozione delle scuole tecniche e professionali che sono rivolte a facilitare la transizione al mondo del lavoro. Inoltre, il programma comune propone il riconoscimento della libertà di scelta educativa della famiglia mediante l'adozione del buono scuola. Per i docenti le indicazioni sono molto impegnative perché

³ Cfr. *I programmi elettorali della scuola a confronto. Elezioni 2022*, in «Tuttoscuola.com», (19.09.2022), n. 3.

⁴ Cfr. *Coalizione di centro destra. Programma di coalizione*, in <https://www.quotidiano.net/elezioni/programmi-elettorali-partiti-1.8104743>, (03.04.2023).

si vuole predisporre un piano per l'eliminazione del precariato e investire sulla formazione e l'aggiornamento degli insegnanti. Per completare la parte della scuola si aggiunge l'obiettivo dell'ammodernamento, della messa in sicurezza e dell'innovazione nel campo dell'edilizia. Passando all'università, si mira a incentivare i corsi per le professioni STEM (scienze, tecnologia, ingegneria, matematica), ad assicurare maggiore sostegno agli studenti meritevoli e incapienti e a potenziare le residenze universitarie. In aggiunta si vuole facilitare il ritorno in patria degli italiani particolarmente specializzati residenti all'estero. Quanto agli investimenti sulla ricerca, si propone un allineamento ai criteri europei.

Ulteriori indicazioni rilevanti per il sistema educativo si riscontrano in altri ambiti. Si conferma la piena utilizzazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), colmando i ritardi nell'attuazione del piano. Anche in collegamento con il PNRR si intende realizzare asili nido gratuiti al fine di contribuire al sostegno della natalità. Se per il programma comune l'ambiente è una priorità, si comprende perché sia prevista anche la promozione dell'educazione ambientale. A livello universitario si intende procedere al riordino delle scuole di specializzazione dell'area medica.

Venendo all'altro focus di questa analisi del programma comune del Centro Destra, le problematiche occupazionali, la disamina sarà concentrata sul *lavoro giovanile*. A tale riguardo sono previsti il potenziamento dei meccanismi di decontribuzione per gli under-35, per il lavoro femminile e per i disabili e l'introduzione di incentivi all'imprenditoria giovanile e femminile, specialmente nelle zone depresse. Si propone anche il varo di politiche di sostegno alle aziende ad alta intensità occupazionale e maggiori tutele per il lavoro autonomo e le libere professioni, per le micro e le piccole medie imprese. Si intende estendere l'uso dei voucher lavoro, ma al tempo stesso si promette il contrasto al lavoro irregolare, il potenziamento della prevenzione degli infortuni e la defiscalizzazione dei costi per la sicurezza del lavoro. Da ultimo, va menzionato il rafforzamento delle politiche attive del lavoro.

Da altre sezioni del programma comune viene l'impegno per la tutela del lavoro delle giovani madri, per la presa in carico delle persone con disabilità e per il sostegno ai lavoratori fragili e immunodepressi. Va menzionato pure il rifinanziamento della misura "più impresa" a favore dei giovani agricoltori e dell'imprenditoria femminile.

Rilevanti sia per la scuola che per il lavoro giovanile sono anche le proposte della sezione *giovani, sport e sociale*. Anzitutto, è prevista la valutazione dell'impatto generazionale delle leggi e dei provvedimenti a protezione delle future generazioni. Sarà reintrodotta e potenziata il sistema dei prestiti d'onore a favore degli studenti universitari e verranno rafforzate le misure per il finanziamento delle esperienze formative e lavorative all'estero a favore degli

studenti diplomati e laureati, rivolte al reimpiego sul territorio nazionale delle competenze acquisite. Verranno previste borse di studio universitarie per meriti sportivi. Sono assicurati il supporto all'imprenditoria giovanile, incentivi alla creazione di *start up* tecnologiche e a valenza sociale. L'artigianato e l'impresa saranno rilanciati come prospettiva occupazionale per le nuove generazioni. Viene, da ultimo, assicurato il supporto allo sport quale strumento di crescita e di integrazione sociale e di promozione di stili di vita.

Passando a una *valutazione*, la prima osservazione riguarda una certa genericità delle proposte, soprattutto in relazione al sistema educativo, che dipende probabilmente dalle tensioni esistenti all'interno della coalizione. In ogni caso sono certamente *condivisibili* gli obiettivi di promuovere l'educazione ambientale, di potenziare la formazione iniziale e in servizio dei docenti, di affrontare in maniera risolutiva le problematiche dell'edilizia scolastica e di assicurare la gratuità dei nidi, procedendo alla piena attuazione del PNRR.

Inoltre, non si può non essere d'accordo con la finalità generale di ripensare il sistema educativo in senso meritocratico e professionalizzante; al tempo stesso va evidenziato il suo carattere *riduttivo* nel senso che analoga rilevanza dovrebbe essere attribuita a valori quali la centralità della persona, la libertà, la giustizia sociale, la pace, l'inclusione, la protezione e la diversità culturale, linguistica ed etnica⁵. Da questo punto di vista, la meritocrazia a cui si mira ha senso solo se si riesce da assicurare a tutti l'eguaglianza delle opportunità formative⁶.

Particolarmente apprezzabile è il riconoscimento della *libertà di scelta educativa delle famiglie*, che si basa sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. Tuttavia, il riferimento al buono scuola come strategia per attuare la parità potrebbe essere fonte di problemi con altre forze politiche che perseguono lo stesso obiettivo, ma con altri mezzi come per esempio il convenzionamento, la detraibilità fiscale e l'introduzione della quota capitaria per il finanziamento dell'intero sistema nazionale di istruzione.

Aspetti discutibili si riscontrano riguardo a due proposte: lo sviluppo delle *scuole tecniche e professionali* e la preparazione di un piano straordinario per l'eliminazione del *preariato* degli insegnanti. Nel primo caso stupisce la mancata menzione dell'IeFP che è il sottosistema del secondo ciclo più valido ed efficace,

⁵ Cfr. UNESCO et alii, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable education and lifelong for all*, Incheon (Korea), 2015.

⁶ Cfr. più ampiamente MALIZIA G., *Merito*, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n. 1, pp. XII-XIV.

benché il più svantaggiato. Nel secondo è stato calcolato che il costo totale in prima applicazione sarebbe di oltre 823 milioni di euro e che quello annuale sarebbe destinato ad aumentare nel tempo per i maggiori scatti di anzianità; inoltre, nel programma elettorale non è spiegato se e come sarà verificata la formazione degli insegnanti il cui contratto diventerà a tempo indeterminato⁷. In aggiunta, le proposte nei confronti della ricerca appaiono piuttosto modeste.

Le misure indicate dalla Coalizione di Centro Destra sull'*università*, il *lavoro* e i *giovani* sono da considerare per la maggior parte accettabili. Interessante e nuova è la proposta di valutare l'incidenza generazionale delle leggi e dei provvedimenti a tutela delle future generazioni. Anche qui, però, sorprendono l'assenza di riferimento alla IeFP, le cui potenzialità occupazionali sono innegabili⁸, la mancanza di riferimenti all'istruzione superiore non universitaria la cui debolezza rappresenta ancora nel nostro Paese la maggiore criticità a livello terziario e la chiusura nei confronti di qualsiasi forma di concessione della cittadinanza agli studenti stranieri.

1.2. I programmi della coalizione di Centro Sinistra

Per il Centro Sinistra manca un programma comune di coalizione. Tuttavia, come si è precisato sopra, saranno le proposte del *PD*, in quanto partito più votato della coalizione, che faranno da punto di riferimento⁹ e degli altri si riporteranno solo quelle che completano o si allontanano da quelle avanzate dal *PD*.

Per il *sistema educativo*, il programma prende le mosse dall'affermazione della *centralità della scuola* come motore dell'Italia e come strumento di istruzione, di socializzazione e di emancipazione, un traguardo, però, che è stato finora mancato dalla politica. +Europa quantifica tale ruolo sul piano economico, precisando che la spesa per l'istruzione dovrà crescere dell'1% del Pil nel quinquennio della legislatura¹⁰. A sua volta, l'Alleanza Verdi e Sinistra radicalizza la critica del

⁷ Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *XIX Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e di formazione professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2019-20*, Roma, Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, Ponspao, Anpal, Mlps, Inapp, giugno 2022; *I programmi elettorali della scuola a confronto. Elezioni 2022*, o.c.

⁸ Cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n. 1, pp. 22-33. INAPP, *Ieri in aula, oggi in azienda: gli esiti occupazionali dei percorsi IeFP e ITS* (18 aprile 2023).

⁹ Cfr. *Programma ed indicazione del capo del gruppo politico del Partito democratico – Italia democratica e progressista*. Elezioni politiche del 25 settembre 2022, in <https://www.quotidiano.net/elezioni/programmi-elettorali-partiti-1.8104743>, (03.04.3023).

¹⁰ Cfr. *Programma ed indicazione del capo della forza politica di +Europa con Emma Bonino*. Elezioni politiche del 25 settembre 2022, in <https://www.quotidiano.net/elezioni/programmi-elettorali-partiti-1.8104743>, (03.04.3023).

PD, dichiarando che: «Il sistema di istruzione e di formazione è stato oggetto di un processo di snaturamento rispetto alle finalità di liberazione ed emancipazione che la Costituzione gli assegna, impoverito, precarizzato, burocratizzato e piegato alle logiche del mercato»¹¹.

Dall'affermazione della centralità della scuola discendono le varie proposte. Anzitutto si tratta di restituire al ruolo dei *docenti* la dignità e la centralità che spetta loro. In proposito sono indicate due strategie: assicurare una formazione adeguata e nel prossimo quinquennio portare i loro stipendi al livello della media europea. +Europa aggiunge l'impegno a ridurre il precariato mediante la riforma dell'abilitazione all'insegnamento, a liberare i docenti il più possibile da funzioni burocratiche in modo da potersi dedicare principalmente a compiti educativi e a introdurre un sistema di incentivi e di disincentivi in modo che i professori con i migliori esiti nella preparazione degli allievi conseguano un premio annuale aggiuntivo. Tra le categorie su cui intervenire in particolare, si è preferito investire sui docenti di ruolo di sostegno per aumentarne il numero ed elevarne la qualità in modo da affiancare efficacemente gli alunni disabili nei loro studi.

Il gruppo più rilevante di proposte riguarda gli *studenti*. Dal momento che in Italia le prime gravi disparità nell'accesso a un sistema educativo di qualità si riscontrano già nell'infanzia, è necessario assicurare la progressiva gratuità dei servizi educativi 0-3 anni per i nuclei familiari a basso ISEE (Indicatore di Situazione Economica Equivalente); a sua volta Alleanza Verdi e Sinistra punta ad assicurare la gratuità dal nido all'università per tutte e tutti. È previsto l'ampiamento del tempo pieno, con speciale attenzione al Meridione (+Europa indica che tale estensione deve riguardare tutte le primarie e l'Alleanza Verdi e Sinistra amplia all'intero tempo scuola, pieno e prolungato, a seconda dei diversi ordini e gradi di scuola) e la graduale realizzazione di una scuola presidio di comunità nelle periferie e nelle aree interne. Sulla stessa linea si collocano le proposte di assicurare l'accesso universale e gratuito dei bambini alle mense scolastiche e la gratuità dei libri di testo (sempre in base all'ISEE) agli studenti delle scuole medie e superiori e il pieno accesso ai servizi psico-pedagogici (in maniera universale). Sempre sul piano dei servizi agli allievi si intende procedere alla creazione di ambienti di apprendimento sostenibili, accessibili, sicuri (anche dal punto di vista sanitario, con l'installazione di sistemi di aerazione) e di garantire la piena gratuità del trasporto pubblico locale per le famiglie a reddito medio e basso (in base all'ISEE). Certamente la proposta più significativa in questo am-

¹¹ Cfr. *Programma e indicazione del capo del gruppo politico Alleanza Verdi e Sinistra*, Elezioni politiche del 25 settembre 2022, in <https://www.quotidiano.net/elezioni/programmi-elettorali-partiti-1.8104743>, (03.04.3023), p. 23.

bito è l'introduzione dello "ius scholae" in base al quale chi è figlio di genitori stranieri e studia in Italia diventa cittadino italiano. Lo stesso coraggio non si è avuto riguardo alla libertà di scelta educativa in quanto ci si è limitati a dire indirettamente che si dovrà definire il costo standard di sostenibilità in modo da promuovere il pluralismo educativo e garantire la predisposizione di un'offerta educativa più adeguata¹².

A sua volta, +Europa propone la riduzione del ciclo scolastico da 13 a 12 anni, a parità di giorni di frequenza, e l'estensione dell'obbligo scolastico a 18 anni al fine di diminuire i divari tra le conoscenze e il numero di Neet. Inoltre, Alleanza Verdi e Sinistra sostiene la necessità di ridurre il numero degli allievi per classe a un massimo di 15 così da permettere una didattica realmente inclusiva e propone la creazione di Zone di educazione prioritaria e solidale nei territori con maggiori problematiche socioeconomiche e culturali, garantendo ulteriori interventi di organico e finanziari. Sempre tale gruppo politico chiede di riformare la partecipazione degli studenti all'organizzazione della scuola, estendendo numeri, spazi, metodi e funzioni. In aggiunta propone l'introduzione dell'educazione affettiva e sessuale e un mutamento del sistema di valutazione in senso democratico, universalistico e inclusivo.

Attualmente, il forte potenziale insito nel sistema *universitario*, nell'AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale) e negli ITS è limitato da gravi criticità: investimenti modesti; basso numero di laureati provenienti in grande maggioranza da ceti socioeconomici e culturali favoriti; forti differenze territoriali e un rapporto studenti/docenti tra i più alti d'Europa. Pertanto, risulta necessario e urgente intervenire con un notevole investimento per consolidare strutturalmente la rete territoriale del sistema terziario; in particolare, Impegno Civico – Centro Democratico propone che gli ITS divengano un percorso verso l'eccellenza¹³. Un'altra misura consisterà nel creare un sistema di welfare studentesco che diminuisca la frammentarietà, la disomogeneità nell'erogazione delle prestazioni, che innalzi la "no tax area" e definisca i LEP (livelli essenziali delle prestazioni) per l'accesso ai servizi del diritto allo studio. +Europa auspica una maggiore flessibilità nell'offerta di formazione a livello terziario. Quanto ai docenti universitari, si mira a consolidare le risorse per il loro reclutamento in modo da recuperare il lungo blocco del turnover, distinguendo le modalità di accesso al ruolo e di reclutamento dall'esterno da quelle per il progresso nella carriera secondo i principi di trasparenza, responsabilità, merito e valorizzazione dei talenti. Inoltre, l'edilizia universitaria deve essere senz'altro potenziata. Da ultimo,

¹² Cfr. *I programmi elettorali della scuola a confronto. Elezioni 2022, o.c.*

¹³ Cfr. *Impegno Civico Luigi Di Maio – Centro Democratico. Programma elettorale*, in: <https://www.quotidiano.net/elezioni/programmi-elettorali-partiti-1.8104743>, (03.04.2023).

si intende evitare che alcuni meccanismi di distribuzione dei finanziamenti alle Università possano aumentare le disparità territoriali.

Con l'università è chiamata in causa la *ricerca* allo scopo di formare le competenze di cui l'Italia necessita. In particolare oltre il suo potenziamento (per +Europa si tratta di accrescere gli investimenti nella ricerca di base e applicata fino a raggiungere l'1,5% del Pil) si intende anche ridisegnare le politiche che collegano ricerca, innovazione e imprese, assicurando tra l'altro l'accesso alla conoscenza come bene pubblico. La modulazione degli incentivi fiscali costituisce uno strumento particolarmente rilevante da usare per spingere cittadini e imprese verso l'innovazione e la sostenibilità.

Passando al *lavoro giovanile*, si parte dal principio che il lavoro costituisce la spina dorsale della democrazia e la base su cui si edifica la struttura del nostro sistema sociale. Ne segue pertanto che bisogna restituire dignità, senso e forza al lavoro e a tutte le persone che vivono del proprio lavoro. Le criticità maggiori che ostacolano la realizzazione concreta del principio appena enunciato sono le seguenti: la questione salariale, oggi aggravata dall'inflazione perché i nostri stipendi sono tra i più bassi dell'UE; la piaga italiana del lavoro povero; i divari occupazionali territoriali, di genere e di età. Per superare queste sfide, Impegno Civico – Centro Democratico propone un grande patto fra tutti gli attori (lavoratori, datori di lavoro, Stato, Regioni, parti sociali e associazioni).

Tra i vari *provvedimenti* che sono inclusi nel programma, si richiamano qui i principali relativamente al lavoro giovanile: lotta al precariato, con un intervento sui contratti a tempo determinato, e al lavoro nero e sommerso; disincentivo al ricorso al part-time involontario; estensione a tutti gli appalti pubblici della clausola di premialità per l'occupazione giovanile; dopo l'introduzione del salario minimo e del Reddito di Cittadinanza, che andrà opportunamente ricalibrato, completamento del sistema con un altro meccanismo, l'integrazione pubblica alla retribuzione (in-work benefit) a favore dei lavoratori e delle lavoratrici a basso reddito; previsione, per le nuove generazioni, di una pensione di garanzia; obbligo di retribuzione per stage curriculari e abolizione degli stage extra-curriculari, salvo quelli attivati nei 12 mesi successivi alla conclusione di un percorso di studi, così da assicurare che lo strumento torni a rappresentare un'occasione di formazione (e non più di lavoro mascherato, come sarebbe ora); incentivazione dell'apprendistato come principale strumento di ingresso nel mercato del lavoro; potenziamento e razionalizzazione dei diversi meccanismi di incentivazione per l'occupazione nel Mezzogiorno, puntando su giovani e donne.

+Europa ha dedicato particolare attenzione alle proposte di natura *trasversale*. Anzitutto si preoccupa di ridurre quanto più possibile i divari di competenze tra scuola, università e mondo del lavoro, prevedendo un canale unico di Istruzione e Formazione Professionale in cui riversare i percorsi dell'Istruzione

Professionale statale in modo da semplificare l'offerta formativa e rispondere più efficacemente alle esigenze dei territori, potenziando l'alternanza scuola/lavoro e coinvolgendo pure le piccole e medie imprese; Alleanza Verdi e Sinistra non pone in primo piano le esigenze delle imprese, ma quelle della formazione e della crescita umana e civile dei giovani. Analoga collaborazione fra scuola, università e mondo del lavoro è auspicata da +Europa in vista della creazione di nuove discipline e corsi ai fini dell'apprendimento delle competenze soft e hard per le quali si dovrà prevedere un sistema adeguato di certificazione formale. Infine, Alleanza Verdi e Sinistra propone un potenziamento democratico del governo dell'università e della ricerca.

Varie delle proposte elencate sopra sono certamente *condivisibili*, come quella della scuola motore del Paese o l'introduzione dell'educazione sessuale e affettiva, purché non si riduca a una propaganda delle teorie del gender; esse risulteranno per esclusione dalla lista delle *criticità*. Una di queste, di carattere generale, riguarda una certa disomogeneità nel programma del Centro Sinistra in quanto su alcuni punti Alleanza Verdi e Sinistra si colloca su posizioni radicali. +Europa e Impegno Civico Centro Democratico (quando si pronuncia) si presentano più moderate e il PD segue un orientamento mediano. Alcuni esempi per tutti: riguardo all'IeFP i primi sembrano escluderla parlando di obbligo scolastico a 18 anni, +Europa la considera come l'unico canale professionale possibile e il PD non ne parla; lo stesso vale per l'alternanza scuola/lavoro affermata da +Europa, respinta dall'Alleanza Verdi e Sinistra e accolta dal PD a varie condizioni tra cui quella discutibile di prevedere un compenso agli allievi per gli stage scolastici, mentre altre condizioni che vogliono evitare che si traduca in un lavoro mascherato, sono accettabili; l'obbligo scolastico a 18 anni è sostenuto da +Europa che non si accorge di mettere così in discussione la sua proposta sulla IeFP, è condiviso dall'Alleanza Verdi e Sinistra che è contraria alla IeFP, mentre il PD non ne tratta; riguardo poi al PNRR PD e +Europa sono favorevoli, soprattutto la seconda, mentre l'Alleanza Verdi e Sinistra è critica perché teme la subalternità alle esigenze del mercato.

La coalizione non si pronuncia a favore della libertà effettiva di *scelta educativa delle famiglie*. Questa presa di posizione negativa era prevedibile nel caso di +Europa e dell'Alleanza Verdi e Sinistra. Invece, ci si aspettava di più dal PD che, però, si limita a sostenere il costo standard come via al pluralismo, proposta che potrebbe essere una strada per arrivare alla parità effettiva, ma che non lo è espressamente.

Alcune riforme sono valide, ma nella situazione economica attuale sembrano solo dei *sogni*. Tuttoscuola ha calcolato che il tempo pieno nella primaria costerebbe oltre 12 miliardi di euro (6 miliardi e 423 milioni per il costo di esercizio annuale complessivo per lo Stato e i Comuni a cui aggiungere 6 miliardi una

tantum di investimenti per ampliamenti di strutture e per nuove costruzioni a carico dei Comuni) e che se ci si limitasse, come suggerisce il PD, a portare il Sud a livello del Centro-Nord la spesa annua a carico dello Stato per il personale scolastico sarebbe di 216 milioni e quella complessiva iniziale dei Comuni raggiungerebbe quasi 1 miliardo e 900 milioni¹⁴. Dell'eliminazione del precariato si è parlato sopra, mentre l'obbligo scolastico gratuito nella scuola dell'infanzia richiederebbe 3 miliardi e 616 milioni all'anno e la riduzione a 15 del numero di alunni per classe comporterebbe la spesa di 8 miliardi e 400 milioni all'anno di spesa.

1.3. Il programma del Movimento 5 stelle

Scuola, università e ricerca vengono dichiarate il fondamento dei nostri sistemi sociali¹⁵. Da ciò consegue anzitutto la necessità di adeguare gli stipendi degli insegnanti ai livelli europei. Ai docenti e anche agli allievi si intende garantire il benessere a scuola, mettendo a disposizione più psicologi e pedagogisti per fornire un supporto all'intera comunità scolastica. Per tutti gli studenti vengono previsti l'introduzione dell'educazione sessuale e affettiva, il potenziamento delle discipline STEM sin dai primi livelli scolastici e investimenti adeguati nell'insegnamento delle competenze tecniche avanzate e imprenditoriali. Come il PD, il Movimento 5 Stelle è favorevole allo "ius scholae" per concedere la cittadinanza al minore straniero, che sia nato in Italia o vi abbia fatto ingresso, sempre che si sia concluso regolarmente uno o più cicli di studi. È proposta la creazione di una 'scuola dei mestieri' in modo da valorizzare e recuperare la tradizione dell'artigianato italiano. Allo stesso tempo, però, viene prevista l'abolizione degli stage e dei tirocini gratuiti perché non possono essere uno strumento di sfruttamento della manodopera; pertanto, si dovrà introdurre un compenso minimo per i tirocinanti e il riconoscimento del periodo di tirocinio ai fini pensionistici. Passando all'università e alla ricerca si propone di accrescere i fondi a favore di studenti, ricercatori e personale tecnico e amministrativo e di facilitare l'accesso aperto agli esiti delle ricerche. Si intende anche diminuire il numero chiuso per l'accesso all'università.

Quanto alle politiche per *i giovani e il lavoro*, si comincia con l'introduzione della pensione "garanzia giovani" in modo da fornire un aiuto concreto a tutti

¹⁴ Cfr. *I programmi elettorali della scuola a confronto. Elezioni 2022, o.c.*

¹⁵ Cfr. MOVIMENTO 5 STELLE, *Dalla giusta parte. Cuore e coraggio per l'Italia di domani*. Programma elettorale – Elezioni politiche del 25 settembre. Capo della Forza Politica Giuseppe Conte, in [https://www.quotidiano.net/elezioni/programmi-elettorali-partiti-1.8104743,\(03.04.3023\)](https://www.quotidiano.net/elezioni/programmi-elettorali-partiti-1.8104743,(03.04.3023)).

quei giovani che a causa delle loro carriere intermittenti fanno fatica ad ottenere una pensione. Con il riscatto gratuito della laurea si vuole offrire un incentivo allo studio universitario e un riconoscimento dell'impegno messo nel percorso di studi in vista dell'attività lavorativa. Saranno introdotti incentivi all'imprenditoria giovanile e verrà prevista la sburocratizzazione delle start up. Un'altra proposta riguarda interventi per due tipi di sgravi: stabilizzazione di quelli per l'acquisto della prima casa da parte degli under 36; proroga degli altri per l'assunzione di giovani under 36 in tutto il Paese. Si chiede anche la realizzazione della legge delega in tema di disabilità.

Il *reddito di cittadinanza* verrà rafforzato con misure per rendere più efficiente il sistema delle politiche attive e il monitoraggio delle misure antifrode. Il salario minimo sarà fissato a nove euro lordi per dare dignità ai lavoratori che oggi percepiscono di meno. Si introdurranno misure per un'effettiva parità salariale tra uomini e donne in modo che di fronte alle stesse qualifiche e alle stesse mansioni le donne abbiano una retribuzione reale non inferiore a quella degli uomini. Si intende anche contrastare il precariato con il rafforzamento delle misure del decreto dignità per mettere i lavoratori, in particolare i giovani, in condizione di sviluppare progetti di vita agevolando i contratti a tempo indeterminato. Si offriranno incentivi per il ricambio generazionale con investimenti dedicati a giovani agricoltori. Si intende stabilizzare la 'decontribuzione Sud' per proteggere e creare nuovi posti di lavoro nel Mezzogiorno.

Anche se alla *scuola* viene riconosciuto in positivo che costituisce il fondamento della società, tuttavia essa non occupa un posto centrale nel programma del Movimento 5 Stelle, né viene ritenuta una priorità strategica nell'agenda politica nazionale. Le proposte per tutto il sistema di istruzione e di formazione, inclusa l'università, sono condivisibili, in particolare quella del riconoscimento dello "ius scholae", tranne quelle sulla creazione della scuola di arti e mestieri e sull'abolizione degli stage gratuiti (su ambedue ritorneremo successivamente parlando di IeFP), mentre l'introduzione dell'educazione affettiva e sessuale non deve diventare uno strumento di propaganda delle teorie del gender (come osservato nell'esame delle indicazioni del Centro Sinistra) e per quanto riguarda l'istruzione superiore non ci si dovrebbe fermare alla sola università, ma bisognerebbe occuparsi anche del canale non universitario e degli ITS. Inoltre, la ricerca non sembra ricevere un'attenzione sufficiente.

Veramente non si capisce la proposta di introdurre una "*scuola dei mestieri*" per rilanciare il settore dell'artigianato nel nostro Paese. Infatti, esiste già l'offerta dell'IeFP che è valutata molto positivamente come per esempio emerge dall'editoriale del primo numero del 2023 di Rassegna CNOS, al massimo si potrebbe chiedere un potenziamento nella IeFP della preparazione nell'artigianato. Quanto agli stage e i tirocini, essi, tra l'altro, sono essenziali per superare

l'attuale disallineamento tra domanda e offerta di lavoro: nell'alternanza scuola-lavoro il problema non è il lavoro, ma la sicurezza e, indubbiamente, bisogna combattere ogni forma di sfruttamento della manodopera.

Riguardo alle *scuole paritarie* si registra un qualche progresso rispetto alle elezioni del 2013 quando era stata proposta l'abolizione di tutte le sovvenzioni alle scuole paritarie e a quelle del 2018 quando si salvavano solo i nidi e le scuole dell'infanzia. Nel 2022 non è previsto alcun intervento, né negativo, né positivo, ma si è preferito il silenzio. Nonostante il modesto passo avanti, continua a preoccupare il mancato riconoscimento del diritto alla libertà di scelta educativa e dell'eguaglianza tra scuole statali e scuole private paritarie.

Le politiche indicate per il *lavoro giovanile* sono numerose e in generale condivisibili. Discutibile è che per il reddito di cittadinanza sia previsto un rafforzamento e non una riforma; manca anche una visione generale delle problematiche che conferisca unità al programma.

1.4. Il programma di Azione – Italia Viva o Terzo Polo

Iniziando dal *sistema di istruzione e di formazione*, il programma di Azione-Italia Viva intende anzitutto procedere a un riordino complessivo dei cicli scolastici: in particolare, si propone l'elevazione dell'*obbligo scolastico* dai 16 ai 18 anni e la riduzione della durata degli studi da 13 a 12 anni a parità di tempo scuola, anticipando l'entrata dei giovani all'università e nel mondo del lavoro secondo gli standard europei; sempre in questo quadro, si mira ad allargare il tempo pieno a tutte le scuole primarie in risposta alla domanda delle famiglie, e a prevedere il diritto alla mensa per tutti, introducendo sussidi per i nuclei meno abbienti¹⁶. Si vuole anche rendere efficace il sistema di valutazione in quanto permette di identificare gli ambiti in cui è necessario intervenire per migliorare le situazioni problematiche. Quanto agli insegnanti, si propone un aumento significativo degli stipendi e l'introduzione di forme di carriera per il personale della scuola attraverso il riconoscimento di figure professionali differenziate fino alla costruzione di un vero e proprio "middle management"; inoltre, si deve abbattere la quota dei docenti e del personale ATA in condizioni di precarietà, portandola a livelli fisiologici. Un altro obiettivo fondamentale consiste nel superare le diseguaglianze e le situazioni di svantaggio territoriale, attribuibili a condizioni socioeconomiche e culturali di grave emarginazione, elaborando una

¹⁶ Cfr. *Programma della lista Azione – Italia Viva – Calenda*. Per le elezioni della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica del 25 settembre del 2022, in <https://www.quotidiano.net/elezioni/programmi-elettorali-partiti-1.8104743>, (03.04.2023).

mappa delle aree di crisi, prevedendo incentivi per gli insegnanti specificamente preparati che restino per almeno un ciclo scolastico in scuole caratterizzate da una concentrazione di allievi a rischio e riducendo il numero massimo degli studenti per classe. Quanto agli studenti con bisogni speciali, si chiedono maggiori risorse e una migliore preparazione degli insegnanti. Vanno rafforzate le competenze di cittadinanza mediante una revisione della riforma dell'educazione civica che in modo sistematico la valorizzi nel curriculum degli studenti di tutte le età. È proposta anche una riforma degli Istituti Professionali sul modello degli ITS con docenti dalle imprese in modo da affiancare quelli provenienti dai canali ordinari di reclutamento e potenziando nel primo biennio le discipline di natura generale e trasversale, così da garantire la necessaria flessibilità nella preparazione degli studenti. Quanto alla formazione professionale, si intende rimuovere gli ostacoli che frenano gli investimenti nella FP soprattutto al Sud e promuovere la FP sul campo attraverso l'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato duale al servizio delle piccole imprese e dell'artigianato. Va predisposto un piano decennale per riqualificare gli edifici scolastici partendo dalla concezione che li considera luoghi di apprendimento attivo di competenze, spazi per lo studio autonomo, per la socialità e per la convivialità e luoghi per il lavoro individuale e di confronto con il docente.

Viene riconosciuta in maniera effettiva la *parità scolastica* e ci sembra opportuno riportare alla lettera il testo della proposta per le sue argomentazioni: «Solo attraverso la libertà di scelta educativa si possono liberare tutte le energie presenti nelle scuole statali e paritarie. Libertà che passa sia dalla compiuta attuazione della parità scolastica sia da una rivoluzione copernicana nel modo di governare le politiche scolastiche: passare dal concetto di autonomia scolastica a quello di scuole realmente autonome. All'interno del sistema pubblico, spetta alla famiglia di scegliere la scuola migliore o i percorsi di formazione per i propri ragazzi; spetta allo Stato l'imposizione di standard di qualità che definiscano un'offerta qualitativamente uniforme e quantitativamente omogenea su tutto il territorio nazionale, a cominciare dai servizi per l'infanzia. La libertà di scelta educativa va raggiunta migliorando gli strumenti a disposizione e studiandone altri (buono scuola, rimborsi fiscali, costo standard...) con l'intento di consentire a tutti di poter scegliere l'educazione per i propri figli senza ostacoli economici insormontabili. A questo processo deve sempre corrispondere un sistema di controlli e verifiche ministeriali sul rispetto dei criteri e delle regole nazionali»¹⁷. Il Terzo Polo è favorevole anche all'introduzione dello *ius scholae* (acquisizione della cittadinanza) per chi abbia frequentato per almeno 5 anni un percorso di

¹⁷ Cfr. *Programma della lista Azione – Italia Viva – Calenda...*, o.c., p. 23.

formazione in Italia e propone di concedere la cittadinanza a tutti gli studenti stranieri che abbiano frequentato e completato gli studi universitari in Italia.

Benché la percentuale dei giovani tra i 25 e i 34 che sono laureati sia tra le più basse in Europa e gli investimenti nella ricerca risultino inferiori rispetto a quelli di Paesi comparabili, il nostro sistema dell'istruzione *universitaria* e della *ricerca* si caratterizza per un capitale umano di qualità che attende solo investimenti adeguati a diventare sia un'università accessibile, inclusiva e internazionale sia un sistema di ricerca di base di prim'ordine. Le proposte in proposito sono cinque: sostenere gli studenti fuori sede con un pacchetto di misure per il riconoscimento del concetto di "cittadinanza universitaria" a cominciare da un provvedimento a supporto di tutti gli studenti fuori sede iscritti all'università o agli ITS per un massimo di 4 anni a cui seguiranno interventi per garantire in maniera completa servizi sanitari, abitativi, amministrativi e di mobilità; accrescere l'attrattiva delle università italiane con un complesso di interventi mirati, dato che solo il 4,5% degli studenti sono stranieri; attivare un progetto per il reclutamento di nuovi docenti e ricercatori in modo da allineare il rapporto docenti allievi agli standard europei; avviare una rete organica per la ricerca, l'innovazione e il trasferimento tecnologico a partire dalla riduzione del divario di investimenti tra l'Italia e gli altri Paesi europei; trasformare le università in fondazioni di natura privata a capitale interamente pubblico per sottrarle all'asfissiante eccesso di burocrazia che limita le grandi potenzialità dei nostri atenei.

Passando alle misure relative al *lavoro giovanile*, la prima proposta è rivolta ad incentivare la loro imprenditoria, che in numero di imprese ha subito tra il 2017 e il 2021 un calo drammatico del 10%, per cui si prevede la presentazione di un progetto articolato di rilancio e l'introduzione nei Centri per l'impiego di un servizio specifico al riguardo. Allo scopo di favorire il passaggio scuola/università-lavoro si mira al potenziamento dei servizi di orientamento. Il programma "Garanzia Giovani" deve essere rivalutato e riformato in modo da renderlo più efficace. Bisogna non solo contrastare l'uso improprio dei tirocini extracurricolari, ma anche disciplinare i tirocini curriculari in modo che siano reali esperienze formative e introdurre agevolazioni per le imprese che prevedono un rimborso spese o un'indennità ai tirocinanti o che trasformano il tirocinio in contratto di lavoro. Si intende inoltre ampliare il campo delle lauree abilitanti e professionalizzanti e prevedere rimborsi spese e indennità minime per i tirocinanti in modo da evitare forme di sfruttamento. Si propone anche di introdurre un piano per incentivare lo studio a livello universitario delle discipline STEM, soprattutto tra le donne, del multilinguismo e per insegnare le nozioni di base nelle materie economico-finanziario a tutti gli allievi del ciclo secondario superiore e universitario. Da ultimo si vuole predisporre un piano strategico nazionale per

la formazione e lo sviluppo delle competenze digitali tra i giovani sia in ambito scolastico, prendendo le mosse dalla scuola primaria, sia livello universitario.

Riguardo al *lavoro* non mancano proposte che tuttavia non riguardano solo i giovani, pur includendoli. Ricordiamo qui le principali: prevedere un salario minimo mediante una serie di interventi condivisi con le parti sociali così da assicurare a tutti i lavoratori un stipendio dignitoso; sostenere le aziende che investono nella riqualificazione del personale, non solo dipendente; combattere la precarietà senza, però, penalizzare la flessibilità regolare; abolire il reddito di cittadinanza dopo il primo rifiuto di un lavoro congruo e diminuirlo dopo due anni, introducendo cambiamenti sostanziali per eliminare le iniquità esistenti nella struttura del sussidio, permettendo alle agenzie private di trovare lavoro per i percettori del reddito e utilizzando gli ITS e le scuole di alta formazione per rafforzare la preparazione dei percettori di reddito; consentire ai lavoratori autonomi di partecipare ai bandi nazionali e regionali come alle imprese; incentivare la crescita dimensionale degli studi professionali; completare la riforma dell'equo compenso delle prestazioni professionali.

Molte delle proposte del Terzo Polo sono *condivisibili*. Solo per menzionare le più importanti si possono ricordare: la libertà effettiva della scelta educativa di cui sono evidenziate le ragioni (si sarebbe potuto menzionare anche che è un diritto umano) e le modalità di attuazione; lo *ius scholae* che è un provvedimento dovuto a chi ha appreso gli elementi essenziali della nostra cultura; la riduzione della durata della scuola da 13 a 12 anni in consonanza con gli standard europei; l'introduzione di un middle management per rispondere alla diversificazione delle esigenze dei processi educativi che non possono essere soddisfatte da un'articolazione del personale solo tra dirigenti e docenti.

La proposta di innalzare l'obbligo scolastico da 16 a 18 anni è valida se si parla di obbligo di istruzione perché altrimenti la IeFP è condannata ad uscire dal sistema secondario di 2° grado. La proposta sull'Istituto Professionale (IP) prende come punto di riferimento gli ITS che rientrano nell'istruzione superiore non universitaria, mentre il modello dello stesso livello sarebbe l'IeFP, come d'altra parte fa la recente riforma dell'IP. Quanto all'IeFP, manca il riconoscimento pieno delle sue grandi potenzialità mentre ci si limita a chiedere la rimozione degli impedimenti al suo sviluppo e sembra che si riduca il suo compito a preparare per le piccole imprese. Poi ci sono le proposte in sé valide, ma che appartengono al libro dei sogni: la generalizzazione del tempo pieno nella primaria che implicherebbe un costo in prima applicazione di 12 miliardi e 423 milioni di euro per lo Stato e i Comuni; la riduzione del precariato degli insegnanti a livelli fisiologici che comporterebbe una spesa di almeno 600 milioni annui¹⁸.

¹⁸ Cfr. *I programmi elettorali della scuola a confronto. Elezioni 2022, o.c.*

2. Le proposte del governo di Centro-Destra

Abbiamo focalizzato l'attenzione sulle dichiarazioni programmatiche più specificamente sulle tematiche relative al sistema educativo, alla ricerca e al lavoro giovanile. Quindi nel prosieguo si analizzeranno quelle della Presidente del Consiglio, del Ministro dell'Istruzione e del Merito e del Ministro del Lavoro.

2.1. Il discorso alle Camere in occasione della fiducia

Nelle dichiarazioni programmatiche della Presidente del Consiglio i riferimenti alla scuola, all'università e alla ricerca sono *modesti*, anche se l'affermazione con cui inizia a parlarne è molto solenne dichiarandone la centralità nell'azione del suo governo perché rappresentano una risorsa strategica per il Paese e il suo futuro¹⁹. Nel concreto ci si limita a ribadire proposte generiche e scontate come la necessità di ovviare al disallineamento tra la preparazione dei giovani e il mercato del lavoro mediante percorsi formativi specifici, senza precisare quali siano e in particolare senza alcun riferimento all'IeFP e agli ITS che in questo momento sembrano le risposte più efficaci: di fatto si richiamano semplicemente la formazione scolastica e quella universitaria, ignorando totalmente la FP. Si insiste sulla correlazione tra istruzione e merito, dimenticando, come si è detto sopra, che la meritocrazia ha senso solo se si riesce ad assicurare a tutti l'egualianza delle opportunità formative e ammettendo, anche, che gli alunni di origine socioculturale ed economica elevata hanno maggiori opportunità di riuscire senza – aggiungiamo noi – molto merito. Si riconoscono pure correttamente la dedizione e le competenze dei nostri docenti, che spesso devono affrontare senza adeguato supporto criticità strutturali, tecnologiche e motivazionali. Inoltre, viene affermato con enfasi che il PNRR costituisce un'occasione eccezionale per ammodernare il nostro Paese senza però fare riferimento al programma, molto corposo, relativo all'istruzione, alla formazione e alla ricerca che esso include.

Certamente positiva è la valutazione del ruolo della *famiglia* che viene celebrata come il «nucleo primario delle nostre società, culla degli affetti e luogo nel quale si forma l'identità di ciascuno di noi»²⁰. Si promette al riguardo un piano economico e culturale per riscoprire il valore della genitorialità e collocare le famiglie al centro della società, per accrescere l'entità dell'assegno unico

¹⁹ Cfr. *Le dichiarazioni programmatiche del Governo Meloni*. Martedì 25 ottobre 2022, in <https://www.governo.it/it/articolo/le-dichiarazioni-programmatiche-del-governo-meloni> (05.11.2022).

²⁰ Cfr. *Le dichiarazioni programmatiche del Governo Meloni*, o.c. p.10.

universale e sostenere le giovani coppie a ottenere un mutuo per la prima casa. Sulla stessa linea si situa l'impegno per incentivare l'occupazione femminile e per assicurare la possibilità di conciliare casa e lavoro.

Le dichiarazioni programmatiche danno più spazio - anche se non molto - ai temi dei *giovani* e del *lavoro* rispetto al sistema educativo. Anzitutto, si riconosce che negli anni l'Italia si è sempre meno occupata dei giovani, determinando tra l'altro, una crescita eccessiva dei Neet e delle devianze, e la situazione si è aggravata in conseguenza della pandemia per cui non siamo più un Paese per i giovani. Il governo assicura al riguardo interventi a 360 gradi, promuovendo le attività culturali, artistiche, sportive, la formazione umana e scolastica. Esso sarà inoltre a fianco dei giovani nella difesa ambientale, proteggendo la natura con l'uomo dentro e sviluppando al tempo stesso sostenibilità ambientale, economica e sociale. La riforma pensionistica dovrà garantire egualmente anche i giovani. Il reddito di cittadinanza verrà ripensato, al tempo stesso combattendo la povertà ed evitando l'assistenzialismo: da una parte si assicura il mantenimento e, ove possibile, il miglioramento del sostegno economico per i soggetti fragili e dall'altra per chi può lavorare si interverrà con la formazione e l'accompagnamento al lavoro.

2.2. Linee programmatiche dei Ministri dell'Istruzione e del Merito e dell'Università e della Ricerca

Il Ministro dell'Istruzione e del Merito ha ribadito giustamente la dichiarazione della Presidente del Consiglio riguardo alla grande importanza, meglio alla *centralità* che la scuola occupa nel programma del governo. Le sfide complesse, poste dalla nostra società al sistema educativo nel momento attuale, ne richiedono urgentemente un ripensamento²¹. Questo significa attenzione ai bisogni degli allievi, degli insegnanti e del personale ATA (Amministrativo, Tecnico e Ausiliare); inoltre, si afferma che una delle strategie principali in proposito consisterà nel ristabilimento dell'alleanza tra la scuola, le famiglie, gli studenti e il mondo del lavoro. Un'altra politica da avviare in proposito consisterà nella valorizzazione del merito che, però, come più volte spiegato, non ha senso se

²¹ Cfr. *Senato: audizione del Ministro Valditara su linee programmatiche*. Mercoledì 30 novembre 2022, <https://www.foe.it/news/senato-audizione-ministro-valditara-su-linee-programmatiche> (05.12.2022); RUBINACCI A., «*Centralità della scuola e autorevolezza dei docenti. Rispetto, valore, ordine*». Parla il Ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara, in «Tuttoscuola». 47 (dicembre 2022), n. 627, pp. 5-8.

non viene realizzata prima di tutto l'eguaglianza delle opportunità formative tra allievi di origine sociale diversa.

Una delle sfide attuali più serie è costituita dai *divari* di natura territoriale e da quelli tra la preparazione degli studenti e le esigenze del sistema produttivo. La strategia principale che qui viene proposta è costituita dalla *valorizzazione del corpo docente*, sia dal punto di vista delle competenze, per affrontare con successo il ritmo accelerato del cambiamento sociale ed economico sia da quello retributivo, assicurando uno stipendio dignitoso. Tale problematica rinvia anche a un rafforzamento della formazione iniziale e del reclutamento degli insegnanti, centrata su metodologie didattiche innovative che, tra l'altro, riguardino l'insegnamento delle discipline STEM e il digitale. La medesima linea di intervento dovrà essere adottata per l'aggiornamento. Pertanto, si propone una ennesima riforma della formazione iniziale e del reclutamento, ma il Ministro non ha rivelato quale possa essere la miglioria magica da introdurre per far funzionare le innovazioni introdotte in anni recenti. Un suo obiettivo in un ambito molto vicino è pure quello di ridistribuire la presenza dei dirigenti sul territorio in maniera più efficace.

Il potenziamento dell'*orientamento* è un'altra strategia centrale del programma del Ministro al fine di contrastare l'elevato tasso di dispersione tra gli studenti. A tale scopo saranno predisposte delle linee guida per le scuole che organizzeranno azioni orientative sistematiche le quali avranno come perno sia moduli curricolari di 30 ore annuali nelle tre classi della scuola secondaria di 1° grado e nelle ultime tre di quella del 2°, sia l'introduzione del docente tutor, chiamato ad essere una figura fondamentale in questo ambito. Certamente, il rafforzamento dell'orientamento costituisce un intervento importante che può aiutare gli allievi a prendere coscienza dei propri talenti e delle proprie fragilità; tuttavia, 30 ore all'anno non possono bastare a risolvere i ritardi drammatici nell'apprendimento che gli studenti italiani iniziano ad accumulare già tra gli 11-13 anni.

Riguardo agli alunni con *disabilità*, il Ministro ha sottolineato l'esigenza di promuovere l'applicazione del principio dell'inclusione. Se la scuola deve essere di tutti, sarà necessario intervenire con urgenza per accrescere il numero di docenti di sostegno specializzati e favorirne la stabilizzazione. L'introduzione di tali misure dovrà essere accompagnata da un potenziamento della formazione all'uso di modalità educative e di metodi di insegnamento più performanti in modo da rendere maggiormente efficaci i processi di apprendimento degli studenti con disabilità. La finalità ultima del Ministro è quella di rendere la scuola capace di fornire risposte adeguate a ogni studente e alle famiglie. Restano però delle perplessità sull'intenzione di collegare l'obiettivo dell'inclusione agli esiti conseguiti dagli studenti con disabilità. Una riflessione completa sull'inclusione

non può infatti che passare attraverso un ripensamento dei sistemi di valutazione, che devono prendere in seria considerazione le diversità rilevanti che esistono non solo tra allievi “normotipici” e quelli con disabilità, ma anche tra studenti con disabilità diverse.

Il programma include, inoltre, la promozione dell'*istruzione tecnica e professionale* in risposta ai fabbisogni del mondo per lavoro, in modo da consentire l'incontro tra domanda e offerta. L'idea è quella di prendere spunto dal modello tedesco di istruzione superiore professionale non universitaria e di realizzare la riforma degli ITS avviata dal precedente governo e già prevista dal PNRR. Tale scelta è del tutto condivisibile; al tempo stesso non si capisce l'assenza di riferimenti all'IeFP nonostante le sue potenzialità occupazionali come più volte evidenziate in questa Rivista.

Passando a *punti particolari* delle dichiarazioni programmatiche, il Ministro ha sostenuto l'esigenza e l'urgenza di promuovere l'educazione sportiva a partire dalla scuola primaria, in modo da consentire uno sviluppo armonico anche delle facoltà cognitive. Continua l'impegno nella lotta al bullismo e al cyberbullismo, perché bisogna garantire che la scuola sia un ambiente sicuro. Comportamenti di questo tipo contrastano con il rispetto dovuto a tutti i membri delle comunità scolastiche e accrescono la dispersione perché provocano frustrazioni e il crollo dell'autostima. Pertanto, è stato creato un gruppo di lavoro con esperti per approfondire la problematica del rispetto, al fine di identificare pratiche virtuose. Un altro gruppo di lavoro dovrà occuparsi della sburocratizzazione della scuola, procedendo a una semplificazione della normativa, a un suo aggiornamento e a una riscrittura del testo unico della scuola del 1994, ormai datato. Bisognerà anche adottare misure per rendere l'Italia un polo di attrazione per gli studenti esteri.

Nuovo e particolarmente positivo è stato l'intervento del Ministro a favore della *libertà effettiva di scelta educativa*. In particolare, ha sottolineato che le scuole paritarie sono parte integrante del Sistema Nazionale di Istruzione e contribuiscono anch'esse al conseguimento delle finalità del sistema scolastico italiano. Per tale ragione e per assicurare una reale pluralità educativa, il Ministro ha dichiarato che è necessario garantire loro un supporto finanziario senza, però, precisarlo.

Nel governo Meloni, come in quello Draghi, i Ministeri dell'Istruzione e del Merito e quello dell'*Università e della Ricerca* sono tra loro separati per cui si è dovuto far ricorso ad un'altra fonte per presentare le linee programmatiche relative alle due tematiche appena accennate²². In questo ambito le priorità prin-

²² Cfr. *Audizione del Ministro dell'Università e della Ricerca sulle linee programmatiche*. 22 novembre 2022, in:

cipali sono le seguenti: diritto allo studio, orientamento e riduzione dei divari; riforma degli ordinamenti didattici, potenziamento dell'alta formazione artistica musicale e coreutica, maggiori risorse per la ricerca, aumento dei dottorati di ricerca e attuazione del PNRR.

Rendere universale il *diritto allo studio* è fondamentale qualora si intenda aumentare il potenziale di crescita. La percentuale di giovani che in Italia si iscrivono all'università e terminano i relativi studi, è tra le più basse nell'UE e tale quota è minacciata dal gelo demografico e dagli squilibri territoriali che colpiscono il Meridione. Le strategie da promuovere per contrastare questi andamenti negativi sono identificate: nell'aumento dell'importo e del numero delle borse di studio mediante il contributo del PNRR e la crescita costante della dotazione finanziaria nei bilanci dei prossimi anni; e nell'incremento consistente dei posti letto con il supporto determinante del PNRR.

Un'altra priorità è costituita dall'*orientamento* dei giovani nella scelta del percorso di istruzione superiore, aiutandoli a prendere decisioni in consonanza con le loro inclinazioni e con le offerte del sistema produttivo. Tale strategia dovrebbe consentire una diminuzione del tasso di abbandono universitario ancora troppo alto nel nostro Paese. Già dal 2022 sono stati avviati corsi di orientamento nel passaggio scuola-università per un milione di studenti nei prossimi 4 anni; a nostro giudizio il numero dei beneficiari dovrebbe essere accresciuto di molto.

Gli studi universitari devono mirare ad una *rapida* transizione al mondo del lavoro. Pertanto, nel 2023 l'impegno del Ministero sarà concentrato sui seguenti interventi: la predisposizione dei decreti attuativi della riforma dei titoli di abilitazione; il ripensamento degli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, accrescendo la flessibilità e le competenze multidisciplinari con una speciale attenzione alle tecnologie digitali, agli argomenti ambientali e alla costruzione di soft skill; la promozione di processi innovativi, come quello sulle classi di laurea che dovrebbe consentire agli studenti di costruire percorsi con meno vincoli e mettere a disposizione delle università offerte formative più flessibili.

Quanto al *sistema della ricerca*, su cui stiamo scontando notevoli ritardi rispetto all'Europa, si intende accrescere la mobilità di figure di alto profilo tra università, infrastrutture di ricerca e imprese e procedere all'immissione in ruolo dei candidati più meritevoli a un'età media più bassa. Per rendere più attrattiva l'Italia, si intende fare ricorso a chiamate dirette dei ricercatori e all'accoglienza di ricercatori da altri Paesi. Verranno anche accresciute le borse di studio per i dottorandi e, inoltre, si punterà ad aumentare le tipologie innovative di dottora-

file:///C:/Users/Malizia/Documents/Rassegna%20cnos%20cam%202023%20sgg/MUR_AudizioneMinistro_LineeProgrammatica.pdf

to. Con i fondi del PNRR si intende creare un ecosistema nazionale della ricerca, fondato sulla capacità di fare rete tra università, enti e aziende.

Proseguirà l'impegno del Ministero per la realizzazione dei Piani di reclutamento dei *professori* al fine, tra l'altro, di accrescere il numero di docenti per studente; al tempo stesso si promuoverà l'accesso di nuovi ricercatori e professori sulla base dei risultati della ricerca. Nel nuovo ciclo quinquennale 2023-27 saranno finanziati i migliori 180 Dipartimenti ("Dipartimenti di eccellenza") del sistema universitario statale e non statale. A più di dieci anni dalla riforma del 2010, risulta necessario e urgente avviare una riflessione sia sulla razionalizzazione della governance degli atenei che sull'abilitazione e il reclutamento universitario. Quanto all'Alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM), che occupa un ruolo di primo piano per l'identità del nostro Paese dato gli aspetti di storia e cultura che lo caratterizzano, il Ministero continuerà a presidiarne la bellezza e la tradizione umanistica, come pilastri del Made in Italy.

Il quadro *europeo* di riferimento è elemento integrante della dimensione nazionale. Il Ministero è impegnato a sostenere l'iniziativa per un futuro "European Degree", anche per ovviare ai problemi del riconoscimento dei titoli di studio tra i Paesi dell'UE. È anche necessario rafforzare la prospettiva internazionale del nostro sistema, favorendo l'accesso ad allievi e studiosi che intendono venire nei nostri atenei e nei nostri centri di ricerca, in particolare quelli provenienti dai Paesi più vicini.

Le proposte contenute nelle dichiarazioni programmatiche del Ministro dell'Università e della Ricerca sono in generale condivisibili. Non si nota però alcuna *novità* e si constata che i problemi ad esse sottesi sono in attesa di una risposta da troppo tempo.

2.3. Linee guida programmatiche del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali

Come è stato precisato quando si sono affrontate le tematiche relative al lavoro, non ci si occuperà di tutte le problematiche, ma solo di quelle che toccano il lavoro giovanile²³. Di conseguenza, il primo ambito da prendere in considerazione è quello delle *politiche attive* e della *formazione*. Le proposte

²³ Cfr. *Presentate le linee programmatiche 2023 del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale*. 13 dicembre 2022, https://www.Documente/Rassegna%20cnos%202023sgg/rassegna%2023%20editoriale&29linee_programmatiche.2023_del_ministro (29.04.2023); *Linee guida programmatiche Ministero del Lavoro nel 2023: cosa prevedono*, in <https://www.ticonsiglio.com/linee-guida-programmatiche-ministero-del-lavoro/> (29.04.2023).

di intervento sono le seguenti: attuazione del sistema di certificazione delle competenze, tenendo conto anche delle norme stabilite per il Fondo Nuove Competenze; rilancio del duale; rafforzamento del contratto di apprendistato sia di quello di primo livello che di quelli professionalizzante e dell'alta formazione e ricerca; investimenti adeguati nella *digital transformation* strettamente connessa con le nuove professionalità. Sono obiettivi condivisibili, come anche la scelta di operare in sinergia con il PNRR; l'unica preoccupazione è che alle promesse seguano realizzazioni adeguate. Qualche dubbio sussiste riguardo alla modalità prevista di coinvolgere pubblico e privato in quanto non si parla esplicitamente di Terzo Settore e di privato sociale.

Al fine di ridurre il tasso elevato di *disoccupazione* soprattutto giovanile, il programma del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, Maria Elvira Calderone, prevede sgravi e agevolazioni per le assunzioni, oltre al taglio del cuneo fiscale. Un contributo in questo senso è atteso pure dalla realizzazione del Programma Garanzia Occupabilità Lavoratori (GOL) rispetto al quale si intende intervenire allo scopo di rivedere i LEP su tutto il territorio nazionale in una logica di tutoraggio e di sussidiarietà con particolare attenzione al lavoro giovanile e femminile.

Una parte importante delle dichiarazioni del Ministro è stata riservata alla *riforma del Reddito di Cittadinanza*, a partire dalle verifiche sulla legittimità dell'utilizzo della misura. Il punto di partenza è rappresentato dalla dignità del lavoro come condizione fondamentale per ciascun cittadino. La riforma dovrebbe prevedere sia un intervento a supporto della povertà che uno per l'inclusione lavorativa. Essa comporterà il coinvolgimento stretto delle istituzioni territoriali, anche allargando l'ambito dei soggetti abilitati a intervenire nel campo dell'intermediazione. Le linee generali sembrano valide, ma il vero problema riguarda l'estensione della platea dei beneficiari e l'entità delle risorse che saranno impegnate.

Un altro provvedimento sarà focalizzato sul *contrasto al lavoro sommerso*. Verrà assicurata la vigilanza sull'attività ispettiva, al fine di accertare la conformità della percezione degli strumenti di integrazione al reddito. Il Ministro ha evidenziato l'esigenza di incentivare la copertura della contrattazione collettiva per i comparti che non dispongono di questo strumento, mentre inspiegabilmente è stata respinta dalla maggioranza la proposta del salario minimo. Un intervento rilevante sarà realizzato nel campo della sicurezza sul lavoro.

Le dichiarazioni del Ministro prevedono la preparazione di un "Documento Programmatico" in tema di *immigrazione* che dovrebbe fissare i criteri generali di gestione dei flussi di ingresso e delle misure di integrazione. Al riguardo il governo ha totalmente ignorato lo *ius scholae*.

Non è invece mancato il riferimento al lavoro *autonomo* per il quale sono stati proposti provvedimenti a sostegno e a tutela. Per quello *occasionale* si in-

tende ripristinare il sistema dei voucher, nonostante i limiti emersi nel recente passato. Il *Terzo Settore* sarà oggetto di particolare attenzione al fine di completare il quadro regolatorio e di assicurare il dovuto monitoraggio.

3. Considerazioni conclusive

Le valutazioni dei rispettivi programmi elettorali e dei programmi del Governo e dei Ministri competenti in materia di istruzione e di lavoro sono state già disseminate nel corso del presente Editoriale.

Un rivoluzionario del secolo scorso soleva dire che i programmi sono solo bandiere piantate nella testa della gente. Noi ci auguriamo che i programmi sia elettorali che di governo non siano solo bandiere ma siano *proposte concrete* per rispondere al bene delle persone e al bene comune della società in cui viviamo.



Nel cinquantesimo anniversario di fondazione del Movimento Cristiano Lavoratori

MARIO TOSO¹

1. Cinquantesimo anniversario di fondazione: l'attualità di una missione

Celebrare il 50.mo anno di anniversario della fondazione del Movimento Cristiano Lavoratori rappresenta un momento importante per fare un bilancio del cammino sinora percorso e per individuare, in pari tempo, prospettive d'impegno per il futuro. Guardando agli anni trascorsi va sottolineato che il Movimento Cristiano Lavoratori ha realizzato con entusiasmo e determinazione la sua *mission*, nonché il suo itinerario apostolico in Italia e in Europa. Inoltre, ha intrapreso nuove iniziative in alcuni Paesi dell'Est europeo e in America. In un contesto in cui cambiano luoghi, tempi e spazi del lavoro a causa della quarta rivoluzione industriale non tutto avviene nel pieno rispetto dei diritti del lavoratore. I nuovi scenari del lavoro 4.0, oltre ad offrire nuove opportunità di organizzazione, esigono attenzione e tutela delle persone, della loro dignità. L'uomo è chiamato a rimanere il soggetto della tecnologia, e non a divenire un oggetto.² Nelle trasformazioni in atto non sono coinvolti solo i sindacati ma anche i movimenti dei lavoratori come quelli cristiani. Questi sono chiamati ad affrontare le sfide del lavoro 4.0, ad essere come il lievito nella massa, a tutelare e promuovere il primato dell'uomo sul lavoro. Per gestire le nuove forme di lavoro sarà necessario, per il lavoratore, avere un equilibrio umano e spirituale solido. Il far coincidere in una casa o in un appartamento il luogo del lavoro e gli equilibri relazionali, affettivi e familiari potrebbe essere fattore di crisi. Allo stesso modo, una disordinata gestione del tempo potrebbe appiattire sul lavoro anche quei momenti di riposo mentale, di gratuità e di lucidità di cui la vita ha bisogno. Con riferimento a tutto ciò diviene fondamentale per il Movimento Cristiano Lavoratori attingere a quell'*umanesimo integrale, trascendente* di cui la Dottrina sociale della Chiesa è portatrice. Mediante esso è *possibile compiere quella nuova evangelizzazione* e

¹ Delegato per la Pastorale sociale e del lavoro della Conferenza episcopale dell'Emilia-Romagna.

² Cfr. OCCHETTA F., *Il lavoro promesso*, Ancora-La Civiltà Cattolica, Milano 2017, p. 27.

quell'*umanizzazione* che annunciano e testimoniano il "Vangelo del lavoro", la sua dignità, i suoi diritti e doveri.

Soggetti della nuova evangelizzazione del lavoro 4.0 sono sia la Chiesa sia i lavoratori stessi, missionari animati dalla loro fede, sorretti da una viva spiritualità del lavoro, nonché da una formazione aggiornata.

Il Movimento Cristiano Lavoratori porta, rispetto a tale campo, una sensibilità matura, dovuta alla forte nota di *ecclesialità* che lo contraddistingue e ad una cultura ispirata cristianamente. È importante, allora, che i lavoratori, con tutti i loro problemi, siano di casa nelle parrocchie, nelle associazioni, nei gruppi ecclesiali.

2. Movimento Cristiano Lavoratori e la crisi del mondo del lavoro oggi: un nuovo futuro

L'emergenza da Covid-19, assieme all'emergenza della guerra in corso tra Russia e Ucraina, ha messo in crisi il sistema economico-produttivo provocando chiusure e fallimenti di tante attività con evidenti ripercussioni negative per i lavoratori e le lavoratrici, le loro famiglie, sia sotto il profilo occupazionale che della salute e della sicurezza. Basta che pensiamo alle norme emanate per disciplinare i diversi aspetti afferenti alle imprese e che hanno inevitabilmente inciso anche sulla gestione: dai cosiddetti "ristori" al blocco delle attività, dalle misure di contenimento della diffusione del *virus* nei luoghi di lavoro alle certificazioni necessarie per recarsi al lavoro e tanto altro ancora. Forse, non si sono ancora studiate a fondo le conseguenze provocate nel mondo del lavoro dalla guerra in corso con la lievitazione dei costi energetici, delle materie prime che hanno portato la stessa economia globale alla stagflazione e porteranno molte economie in recessione. L'inflazione non è mai stata così alta dal 1991 e gli stipendi sono più bassi di trent'anni fa, con il record toccato a febbraio di dipendenti precari.

Nel parlare di tutela della salute e della sicurezza sul lavoro, del *diritto al lavoro per tutti*, in un mondo del lavoro sottoposto a più condizionamenti prodotti dal cambiamento tecnologico, dalla pandemia e dalla guerra in atto, occorre evidenziare che il *fine* è il bilanciamento di più principi e valori costituzionali, quali: la salute, la libertà personale, la libertà di circolazione, la libertà di iniziativa economica privata, il diritto al lavoro e alla sicurezza nei luoghi di lavoro, il diritto ad una retribuzione che assicuri un'esistenza libera e dignitosa, la libertà di associazione e dell'organizzazione sindacale.

Ma la dignità e la salute del lavoratore sono oggi messe in gioco non solo dai forti condizionamenti della pandemia e della guerra in corso. Potranno essere intaccate specie nel periodo post-pandemico e post-guerra – che speriamo giun-

ga al più presto - con la fretta di tornare ad una maggiore attività economica, ad un consumismo cieco che assegna ancora una volta il primato al profitto a breve termine e alla tecnocrazia. Occorre, invece, che si cerchi di costruire – e a questo è convocato anche il Movimento Cristiano Lavoratori – una *nuova democrazia* (inclusiva, solidale, partecipativa) un *nuovo futuro del lavoro* (libero, creativo, partecipativo, solidale), fondato su condizioni decenti e dignitose, su un nuovo umanesimo trascendente ossia un *neoumanesimo*. In definitiva, si tratta di riformare a fondo l'economia affinché il lavoro sia più umano, sia cioè non strumentalizzato. I danni prodotti dalla pandemia e dalla guerra non possono e non devono diventare un alibi per giustificare omissioni nella giustizia o nella sicurezza. Al contrario, la crisi odierna, crisi complessa, può essere affrontata come un'opportunità per crescere insieme nella solidarietà e nella qualità del lavoro.³ Non si dimentichi che ciò implica alcuni traguardi imprescindibili: il rafforzamento della democrazia rappresentativa, partecipativa e deliberativa; il superamento del populismo e del sovranismo; la lotta alle disegualianze e alle dottrine economiche neoliberaliste, che conferiscono ai mercati e alla speculazione finanziaria un'autonomia assoluta, che li rende indipendenti dai controlli pubblici.⁴ La crescita in equità esige qualcosa di più della crescita economica, benché la presupponga, richiede decisioni, programmi, meccanismi e processi specificamente orientati a una migliore distribuzione delle entrate, alla creazione di opportunità di lavoro, a una promozione integrale dei poveri che superi il mero *assistenzialismo* (cfr. *Evangelii gaudium* n. 204). Richiede, peraltro, adeguate *politiche per la natalità*. La crisi demografica nel giro di pochi anni porterà alla definitiva insostenibilità del *welfare state*. Nell'Italia impaurita e malinconica fotografata dal Rapporto del Censis, la scuola è tra le agenzie che più stanno soffrendo soprattutto a causa degli alti tassi di abbandono e dell'inverno demografico che svuota le aule. *Soltanto negli ultimi cinque anni, gli alunni sono calati di oltre 400mila unità (403.356 per l'esattezza), passando da 8,6 a 8,2 milioni*. Per il momento, la dinamica demografica negativa si riflette soprattutto sulle scuole dell'infanzia (-11,5% di iscritti nel quinquennio) e sulla primaria (-8,3%). Ma a breve si rifletterà sul *mondo del lavoro* che, fra l'altro, non appare in grado di valorizzare i giovani: molti tendono ad emigrare, senza di loro non ci sono, evidentemente, prospettive per il futuro. Nel nostro Paese non

³ Cfr. FRANCESCO, *Udienza ai Membri dell'Associazione Italiana chimici del cuoio*, sabato 29 gennaio 2022. Sul tema del lavoro nell'insegnamento sociale della Chiesa si veda: M. TOSO, *Dimensione sociale della fede*, Roma, LAS, 2022², pp. 229-287.

⁴ Cfr. TOSO M., *Il Vangelo della gioia. Implicanze pastorali, pedagogiche e progettuali per l'impegno sociale e politico dei cattolici*, Roma, Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, 2014, pp. 30-36.

si sono ancora trovati meccanismi rapidi di connessione tra domanda di lavoro e preparazione professionale.

L'istruzione e il lavoro sono elementi chiave sia per lo sviluppo e la giusta distribuzione dei beni sia per il raggiungimento della giustizia sociale. Visioni che pretendono di aumentare la redditività, a costo della restrizione del mercato del lavoro che crea nuovi esclusi, non sono conformi ad una economia a servizio della persona e del bene comune, ossia del bene di tutti. Non ci può essere vera crescita senza *lavoro per tutti*.

Parlando di democrazia rappresentativa, partecipativa e deliberativa, che in questi ultimi tempi sembra abbia subito un regresso – basti pensare che il 36% degli italiani non si è recato alle urne: è la percentuale più elevata di sempre -, il Movimento Cristiano dei Lavoratori, proprio per il suo patrimonio culturale, la sua tradizione democratica, fortemente ispirati alla Dottrina sociale della Chiesa, che si è ampiamente aggiornata, è chiamato ad investire nella *formazione* dei suoi quadri perché ci possa essere, a fronte di nuovi appuntamenti elettorali, ma non solo, una selezione attenta di persone atte a rappresentare il mondo del lavoro e dei lavoratori nella politica.

La realizzazione di una democrazia sostanziale, inclusiva, solidale e partecipativa, si avvale di *nuovi movimenti sociali*, meno frammentati e meno rinchiusi in clan rispetto all'esistente, più disposti a collaborare con altri movimenti, ognuno secondo la propria specificità, senza perdere la propria identità.⁵

3. Movimento Cristiano Lavoratori e movimenti globali

Con riferimento al problema della cura della casa comune papa Francesco ha esplicitamente sollecitato nella *Laudato si'* (=LS) la nascita di un *movimento ecologico globale* (cfr. LS n. 14), per la ricerca di uno sviluppo sostenibile ed integrale, come esercizio di una *democrazia dal basso*, nonché una *cittadinanza attiva*, specie quando le istituzioni internazionali, governative o non governative, e gli Stati non adempiano ai loro compiti.⁶ Il pontefice ha, inoltre, convocato

⁵ L'urgenza che il mondo cooperativo, a fronte dei grandi obiettivi europei, planetari, si raccordi meglio e unisca le forze per maggiormente incidere sul piano nazionale, internazionale, mondiale, non può, però, far dimenticare che la *fede* e l'*ispirazione cristiana* non sono un inciampo alla collaborazione con gli uomini di buona volontà, bensì un incentivo ad essa. Sono realtà che favoriscono la convergenza verso il vero, il bene di tutti. I valori cristiani non sono soltanto per noi, sono per condividerli! È conservando – non perdendole – la propria identità e la propria fede, che si diventa più capaci di dialogo e di collaborazione efficace sulle cose buone.

⁶ Cfr. AA.VV., *Laudato si'. Un aiuto alla lettura*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2016, pp. 45-47.

ed ascoltato i *leader* dei movimenti sociali a livello mondiale, perché cosciente del valore del loro protagonismo solidale e civile, e della loro valenza democratica, che genera soluzioni innovative. Nelle sue riflessioni sui movimenti popolari papa Francesco è giunto a queste conclusioni, che possono valere per lo stesso Movimento Cristiano dei Lavoratori in questo momento storico: i movimenti popolari, più che occuparsi della creazione di sistemi alternativi, hanno il compito di spronare le società civili, la stessa politica e le sue istituzioni a vari livelli, a superare lo *status quo*, ad uscire da schemi abituali, che sembrano funzionali alla semplice gestione dell'esistente e non al rinnovamento profondo della democrazia, che dovrebbe mettere al centro i poveri, come è inscritto nel suo genoma. I movimenti popolari – e tra questi anche il Movimento Cristiano Lavoratori – sono chiamati a recepire le esigenze delle persone emarginate, ad interpretarle e a strutturarle, in modo da canalizzarle e orientarle, innescando processi che rivitalizzino le democrazie, allargando la base sociale e partecipativa. Mediante i movimenti popolari, possono e devono nascere nuove forme di partecipazione che, includendo coloro che sono emarginati e spesso sono considerati «scarti», con un'opportuna opera di sensibilizzazione e di educazione, diventano torrenti di nuova energia morale in una democrazia ora formale e svilita, utili alla costruzione del bene comune, che è il bene di tutti. Il nucleo della democrazia va tenuto vivo, uscendo da nominalismi e da oligarchismi, valorizzando le nuove esperienze di solidarietà che sono un modo nuovo di fare storia.

4. Movimento Cristiano Lavoratori e le alleanze con altri movimenti in vista di una nuova visione di Paese

In Italia, i cattolici non sembrano più svolgere un ruolo trainante. Spesso vivono ed agiscono in subordine, quasi rincorrendo proposte altrui e preferendo la *diaspora*. Molti di essi, che si sono ricollocati in vari partiti politici plurali, si stanno interrogando sulla effettiva possibilità di esprimere le proprie convinzioni. Comunque sia, a fronte di un'irrelevanza crescente, il futuro *movimento sociale dei cattolici* dovrà necessariamente essere più compatto, più incisivo, più qualificato dal punto di vista culturale e politico, in vista non solo dell'elaborazione – alla luce del Vangelo e della Dottrina sociale della Chiesa – di un *progetto di società condiviso*, ma anche, mediante l'opera solerte di intellettuali di alto livello e di persone competenti, di *disegni di legge* da sottoporre ai rappresentanti cattolici e ai parlamentari delle varie appartenenze, perché li accompagnino nel loro *iter*. Per poter incidere più efficacemente sulla cultura e sulle istituzioni, anche il MCL è chiamato ad allearsi con movimenti simili: in ambito economico

e politico-democratico, infatti, si esercita una maggiore influenza non solo con la qualità, ma anche con la quantità numerica. A tal proposito, occorre definitivamente superare quell'analfabetismo politico in cui sembra essere precipitato il mondo cattolico, che non reputa più cogente la regola democratica del principio maggioritario, e che presume che gli avversari politici si facciano carico dei beni-valori in cui in definitiva non credono. Un *nuovo movimento dei lavoratori*, se non vorrà essere ininfluenza, dovrà contare sull'irrobustimento delle istituzioni e rappresentanze sociali che più gli corrispondono – senza queste, infatti è velleitario pensare ad essere adeguatamente rappresentati in politica –, mobilitandosi, inoltre, per *campagne di sensibilizzazione pubblica*, al fine di *stimolare e verificare* la qualità dell'impegno dei parlamentari cattolici e no, e di formare nuove leve di credenti attivi in politica. Per svolgere una migliore funzione di civilizzazione, dovrà avvalersi a sua volta del previo impegno delle comunità ecclesiali e delle istituzioni culturali cattoliche, nonché dei vari luoghi di formazione, nell'educazione ad una fede adulta – che non significa staccata dalla vita della comunità ecclesiale o contrapposta ad essa – e nella sua sperimentazione, mediante buone pratiche di solidarietà e di condivisione, quali quelle che oggi sono designate come iniziative di *generatività sociale*. La generatività indica la via al superamento del duopolio Stato e mercato, mediante una sinergia che include un terzo polo, quello della società civile. Implica un concetto di libertà non individualistico o narcisistico, bensì aperto al dono, alla cura dell'altro. La generatività sociale è un modo per esercitare creativamente la libertà, portando il proprio originale contributo, insieme ad altri, al mondo e alla vita.

5. Lavoro dignitoso e pace

Come ci ha ricordato il *Messaggio per la Giornata mondiale della pace 2022* il lavoro è un fattore indispensabile per costruire e preservare la pace. Esso è espressione di sé e dei propri doni, ma anche impegno, fatica, collaborazione con altri, perché si lavora sempre con o per qualcuno. In questa prospettiva marcatamente sociale, il lavoro è il luogo ove impariamo a dare il nostro contributo solidale per un mondo più vivibile e bello.

La pandemia, come già detto, ma anche le conseguenze della guerra in corso fra Russia e Ucraina, hanno aggravato la situazione del mondo del lavoro, che stava già affrontando molteplici sfide. Milioni di attività economiche e produttive sono fallite; i lavoratori precari sono sempre più vulnerabili; molti di coloro che svolgono servizi essenziali sono ancor più nascosti alla coscienza pubblica e politica; l'istruzione a distanza ha in molti casi generato una regressione nell'apprendimento e nei percorsi scolastici. Inoltre, i giovani che si affacciano

al mercato professionale e gli adulti caduti nella disoccupazione affrontano oggi prospettive drammatiche.

In particolare, l'impatto della crisi sull'economia informale, che spesso coinvolge i lavoratori migranti, è stato devastante. Molti di loro non sono riconosciuti dalle leggi nazionali, come se non esistessero; vivono in condizioni molto precarie per sé e per le loro famiglie, esposti a varie forme di schiavitù e privi di un sistema di *welfare* che li protegga. A ciò si aggiunga che attualmente solo un terzo della popolazione mondiale in età lavorativa gode di un sistema di protezione sociale, o può usufruirne solo in forme limitate. In molti Paesi crescono la violenza e la criminalità organizzata, soffocando la libertà e la dignità delle persone, avvelenando l'economia e impedendo che si sviluppi il bene comune. La risposta a questa situazione non può che passare attraverso un ampliamento delle opportunità di lavoro dignitoso.

Il lavoro, infatti, è la base su cui costruire la giustizia e la solidarietà in ogni comunità. Per questo, afferma papa Francesco: «[...] non si deve cercare di sostituire sempre più il lavoro umano con il progresso tecnologico: così facendo l'umanità danneggerebbe sé stessa. Il lavoro è una necessità, è parte del senso della vita su questa terra, via di maturazione, di sviluppo umano e di realizzazione personale». Dobbiamo unire le idee e gli sforzi per creare le condizioni e inventare soluzioni, affinché ogni essere umano in età lavorativa abbia la possibilità, con il proprio lavoro, di contribuire alla vita della famiglia e della società, al bene comune.

È più che mai urgente promuovere in tutto il mondo condizioni lavorative decenti e dignitose, orientate al bene comune e alla salvaguardia del creato. Occorre assicurare e sostenere la libertà delle iniziative imprenditoriali e, nello stesso tempo, far crescere una rinnovata *responsabilità sociale*, perché il profitto non sia l'unico criterio-guida.

In questa prospettiva vanno stimulate, accolte e sostenute le iniziative che, a tutti i livelli, sollecitano le imprese al rispetto dei diritti umani fondamentali di lavoratrici e lavoratori, sensibilizzando in tal senso non solo le istituzioni, ma anche i consumatori, la società civile e le realtà imprenditoriali. Queste ultime, quanto più sono consapevoli del loro ruolo sociale, tanto più diventano luoghi in cui si esercita la dignità umana, partecipando così a loro volta alla costruzione della pace. Su questo aspetto la politica è chiamata a svolgere un ruolo attivo, promuovendo un giusto equilibrio tra libertà economica e giustizia sociale. Tutti coloro che operano in questo campo, a partire dai lavoratori e dagli imprenditori cattolici, possono trovare sicuri orientamenti nella *dottrina sociale della Chiesa*.

6. Il ruolo del Movimento Cristiano dei Lavoratori a cinquant'anni dalla nascita: impegnarsi perché tutti abbiano un lavoro dignitoso

Anche il MCL, come ogni altro movimento, non può ignorare i lavoratori e le lavoratrici, in modo particolare quelli che fanno lavori sottopagati o usuranti; coloro che sono sfruttati con il lavoro in nero; le vittime del lavoro; i bambini che sono costretti a lavorare e quelli che frugano nelle discariche per cercare qualcosa di utile da barattare... Per il MCL tutti questi lavoratori, i cui diritti sono calpestati, sono nostri fratelli e sorelle, che si guadagnano la vita così, con lavori che non riconoscono la loro dignità! Ma il MCL deve pensare soprattutto a chi è *senza lavoro*. Come ha ricordato papa Francesco, quanta gente va a bussare alle porte delle fabbriche, delle imprese: “C'è qualcosa da fare?” – “No, non c'è, ...”. Quanti oggi si sentono feriti nella loro dignità perché non trovano lavoro. Tornano a casa: “Hai trovato qualcosa?” – “No, niente ... sono passato dalla Caritas e porto il pane”. Ma, come ha osservato papa Francesco ciò che ti dà dignità non è portare il pane a casa. Tu puoi prenderlo dalla Caritas, ma questo non ti dà dignità. Quello che ti dà dignità è guadagnare il pane. Se noi non diamo alla nostra gente, ai giovani, agli uomini e alle nostre donne, la capacità di guadagnare il pane, questa è un'*ingiustizia sociale*. I governanti devono dare a tutti la possibilità di guadagnare il pane, perché questo guadagno dà loro la dignità. Il lavoro è un'*unzione di dignità*.⁷ Molti giovani, molti padri e molte madri vivono il dramma di non avere un lavoro che permetta loro di vivere serenamente. Vivono alla giornata. E tante volte la ricerca di esso diventa così drammatica da portarli fino al punto di perdere ogni speranza e ogni desiderio di vita. In questi tempi di pandemia tante persone hanno perso il lavoro – lo sappiamo – e alcuni, schiacciati da un peso insopportabile, sono arrivati al punto di togliersi la vita.⁸

Ricordando il 50.mo del MCL dobbiamo ricordare ognuno di loro e le loro famiglie.

7. A mo' di conclusione: lavoro componente essenziale nella vita e nel cammino di santificazione

Spesso non si tiene abbastanza conto del fatto che il lavoro è una componente essenziale nella vita umana, e anche nel cammino di *santificazione*. Lavorare non solo serve per procurarsi il giusto sostentamento: è anche un luogo in

⁷ Cfr. anche FRANCESCO, *Discorso ai giovani del «Progetto Policoro» della Conferenza episcopale italiana* (5 giugno 2021).

⁸ Cfr. FRANCESCO, *Catechesi su «San Giuseppe il falegname»* (mercoledì 12 gennaio 2022).

cui esprimiamo noi stessi, ci sentiamo utili, e impariamo la grande lezione della concretezza, che aiuta la vita spirituale a non diventare spiritualismo. Purtroppo, però il lavoro è spesso ostaggio dell'ingiustizia sociale e, più che essere un mezzo di umanizzazione, diventa una *periferia esistenziale*. E allora ogni componente del MCL è bene che si ponga queste domande: con che spirito noi facciamo il nostro lavoro quotidiano? Come affrontiamo la fatica? Vediamo la nostra attività legata solo al nostro destino oppure anche al destino degli altri? Infatti, il lavoro è un modo di esprimere la nostra personalità, che è per sua natura relazionale. Il lavoro è anche un modo per esprimere la nostra creatività: ognuno fa il lavoro a suo modo, con il proprio stile; lo stesso lavoro ma con stile diverso.

È bello pensare che Gesù stesso abbia lavorato e che abbia appreso quest'arte proprio da San Giuseppe. Dobbiamo oggi domandarci che cosa possiamo fare per recuperare il valore del lavoro; e quale contributo, come Chiesa, possiamo dare affinché esso sia riscattato dalla logica del mero profitto e possa essere vissuto come diritto e dovere fondamentale della persona, che esprime e incrementa la sua dignità.



Il desiderio trafitto

PAOLO ZINI¹

Anche in opere di pensatori autorevoli non è frequente trovare pagine in grado di offrire, con sobrietà, chiarezza e profondità, chiavi di lettura di interesse epoche e complessi processi culturali, fino a restituirne nitidamente il senso e la portata. Sono di questa densità le righe scarne e illuminanti di un saggio su Freud del 1965², scritto da Paul Ricoeur, dove, con straordinaria efficacia, viene riletto il senso della modernità e la torsione delle sue acquisizioni ad opera di Marx, Nietzsche e Freud, veri antesignani del postmoderno.

L'analisi di Ricoeur, a dispetto della sua frequente citazione, è forse meno conosciuta di quanto si creda, complice la fortuna dell'espressione *maestri del sospetto*³, che in essa ricorre con grande forza di suggestione, prestandosi però a citazioni non sempre del tutto informate e coerenti.

Le patologie del desiderio, che questa attualità inquieta sta conclamando ed amplificando, proprio con la cura narcotica dell'eccitazione, trovano in quel paragrafo particolarmente efficace di Ricoeur una diagnosi remota che merita valorizzazione.

Di qui il percorso articolato nelle note che seguono, aperto da un ascolto della tesi ricoeuriana, utile alla successiva ricognizione – nella luce della patologia del desiderio – del lascito teorico e psicosociale di ciascuno dei maestri del sospetto, legati nell'ambizione di assicurare la libertà individuale ad una più ampia effettività. Dopo questo approccio *diagnostico* si vorrebbe dare la parola allo scandalo cristiano, inteso come *vangelo del desiderio*, risuonato nell'evento pasquale e testimoniato nel tempo dalla credibilità del sacrificio – insieme storico ed escatologico – di ogni libertà che vi si è dedicata.

1. La tesi di Ricoeur

La modernità, come recita la tesi storiograficamente più consueta e condivisa, è il nome dato alla censura collettiva della certezza medioevale circa la condivisibilità della verità e del senso del mondo in prospettiva oggettiva.

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

² RICOEUR P., *Della interpretazione. Saggio su Freud* (= Biblioteca di filosofia, psicologia e scienze umane 9), Milano, Il Saggiatore, 1966.

³ *Ibid.*, p. 47.

Quel senso, che il Medioevo rinviene nell'ordine di Dio, visibile nella creazione, non corrisponde più per l'uomo moderno all'*inter-esse* della *polis secolare*, ormai subentrata alla *civitas cristiana*⁴. Il cittadino si riconosce in debito di sé con la città terrena, che non avverte la necessità di misurarsi sui fini trascendenti della città celeste, retta da un Creatore e Padre di ogni creatura.

La *polis* terrena rivede anche il sapere necessario al successo del suo progetto di senso, ormai rigorosamente immanentizzato: non più verità teologiche o metafisiche, richieste dal discernimento di identità e finalità ultramondane, bensì saperi tecnici, condivisibili per l'univocità matematica della loro indole.

Principio del sapere moderno diviene pertanto non più l'ordine delle cose ma l'esigenza della mente, obbligata a garantire le proprie acquisizioni, e a purificarle, per renderle trasparenti a se stessa.

Nominata nei termini di cesura rispetto al Medioevo, la rivoluzione moderna può pertanto essere restituita così: «Il filosofo educato alla scuola di Cartesio sa che le cose sono dubbie, che non sono come appaiono; ma non dubita che la coscienza non sia così come appare a se stessa; in essa, senso e coscienza del senso coincidono»⁵.

Il lavoro dei Maestri del sospetto è erosivo rispetto a questa certezza, e di qui la loro candidatura a dissolutori della modernità e propiziatori della post-modernità; ad opera loro la coscienza subisce un vero assedio, perché di essa, «[...] dopo Marx, Nietzsche e Freud, noi dubitiamo. Dopo il dubbio sulla cosa, è la volta per noi del dubbio sulla coscienza»⁶.

Con il gesto dei maestri del sospetto, la trasparenza della coscienza a se stessa smette di essere la soluzione del problema cognitivo, e si trasforma nella sua più ostinata causa.

⁴ Merita considerazione la lettura che Umberto Curi offre della differenza tra *polis* e *civitas*. La *polis*, compagine essenziale all'ordine politico-sociale del mondo greco, si fonda sulla comunanza di stirpe (*ghenos*) – principio di esclusività, temperato solo dallo sguardo inclusivo assicurato allo straniero (*xenos*) – ed è, per questo esclusivismo, sempre pronta alla guerra (*polemos*) con le città vicine. La *civitas* romana è invece fondata sulla legge, che assicura la comunione di intenti tra persone di cultura e stirpi diverse; la *civitas* necessita della *pax* e della *concordia*, mentre le promuove, assecondando un dinamismo universalistico che aspira a trasformare l'*orbis* in *urbs* (Cfr. CURI U., *Alle radici dell'idea di città: la polis e la civitas*: <https://www.benecomune.net/rivista/numeri/animare-citta/alle-radici-dellidea-di-citta-la-polis-e-la-civitas/> visitato il 14/06/23). Ci sono molte ragioni per alludere alla modernità come stagione di tramonto della *civitas* e di nuova fortuna della *polis*, rimodulata nella figura dello *Stato*, orientato a divenire assoluto, in un secolo politicamente ed istituzionalmente decisivo, stretto tra due pacificazioni precarie per il loro fondamento belligerante e, appunto, statolatrato (Pace di Augusta 1555 - Pace di Vestfalia 1648).

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

Marx, Nietzsche e Freud, però, non sarebbero affatto orientati ad un'allegria dissoluzione scettica della certezza moderna della soggettività trascendentale, quanto piuttosto ad una liberazione «[del]l'orizzonte per una parola più autentica, per un nuovo regno della Verità, non solo per il tramite di una critica "distruggitrice", ma mediante l'invenzione di un'arte di interpretare»⁷.

Il compito che essi intendono svolgere è arduo e ambizioso, per la premessa sotto la quale si svolge: «[...] cercare il senso non consiste più d'ora in poi nel compitare la coscienza del senso, ma nella *decifrazione* delle espressioni»⁸.

L'esistenza umana sogna così di apprendere un nuovo sapere, eminente per profondità e aduttità, immune da ogni inganno – quindi scientifico – smalzato quanto basta per praticare un *mondo in-credibile*, in balia di un *soggetto in-affidabile*. Il sapere diventa esercizio dialettico di sospetto ed astuzia: il soggetto che cerca è anche il fautore dell'inganno che lo travia, costretto a rilanciare senza posa un azzardo forse strutturalmente ipotecato dal non senso: «Se la coscienza non è quale crede di essere, tra il patente e il latente deve essere istituito un nuovo rapporto, che corrisponderebbe a quello che la coscienza aveva istituito tra l'apparenza e la realtà della cosa»⁹; e si rende così necessaria «[...] una *scienza mediata* del senso, irriducibile alla *coscienza* immediata del senso»¹⁰.

Marx, Nietzsche e Freud avvertono: ogni sapienza deve prendere avvio dal «sospetto sulle illusioni della coscienza» per procedere poi «[al]l'astuzia della decifrazione», e non per assecondare i «detrattori della "coscienza"», quanto per assicurare «una sua estensione»¹¹.

Le vie di questa estensione della coscienza sono percorse in autonomia da ciascuno dei tre autori: «Ciò che Marx vuole è liberare la praxis mediante la conoscenza della necessità; ma questa liberazione è inseparabile da una "presa di coscienza" che replichi vittoriosamente alle mistificazioni della falsa coscienza. Ciò che Nietzsche vuole è l'aumento della *potenza* dell'uomo, la restaurazione della sua *forza*; ma quel che vuol dire Volontà di potenza deve essere recuperato dalla meditazione delle cifre del "superuomo", dell'"eterno ritorno" e di "Dioniso", senza di che quella potenza sarebbe solo la violenza del di qua. Ciò che Freud vuole è che l'analizzato, appropriandosi del senso che gli era estraneo, allarghi il proprio campo di coscienza, viva in migliori condizioni e sia infine un po' più libero e, se possibile, un po' più felice»¹².

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibid.*, pp. 47-48.

⁹ *Ibid.*, p. 48.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibid.*, p. 49.

L'esito di questo triplice esercizio del sospetto è univoco, e Ricoeur lo considera riferendo una convinzione freudiana: «Uno dei primi omaggi resi alla psicoanalisi parla di "guarigione ad opera della coscienza". L'espressione è esatta. A patto di dire che l'analisi intende sostituire a una coscienza immediata e dissimulante una coscienza mediata e istruita dal principio della realtà. [...] Quest'ultimo riferimento al principio della realtà e agli equivalenti in Nietzsche e Marx – necessità compresa in questo, eterno ritorno nell'altro – pone in luce il beneficio positivo dell'ascesi richiesta da una interpretazione riduttrice e distruggitrice: il far fronte alla nuda realtà, la disciplina di *Ananke*, della Necessità»¹³.

Non potrebbe essere mostrata più lucidamente l'eredità di una stagione filosofica tanto importante, compiutasi sotto l'egida del sospetto: la realtà, ridotta a necessità, è scientificamente e chirurgicamente privata di spessore simbolico e restituita a un arbitrio cui è chiesto un cimento rigorosamente orizzontale: «Nel momento stesso in cui i nostri tre maestri del sospetto trovano la loro convergenza positiva, essi offrono alla fenomenologia del sacro e a ogni ermeneutica come meditazione del senso e come reminiscenza dell'essere, la più radicale contrapposizione. Il tema di questa contestazione è il destino di ciò che chiamerò, brevemente, il nucleo mitico-poetico dell'Immaginazione. Di contro all'"illusione", alla funzione affabulatrice, l'ermeneutica demistificante innalza la rude disciplina della necessità. [...] Dapprima ci scopriamo schiavi, comprendiamo la nostra schiavitù, ci ritroviamo liberi nella necessità compresa. [...] [Ecco l'] ascesi che la *libido*, la Volontà di potenza, l'imperialismo della classe dominante devono attraversare»¹⁴.

2. Il desiderio: una triplice paralisi?

Non sono poche le ragioni per ritenere che la crisi contemporanea del desiderio trovi le sue premesse nei processi che Ricoeur descrive con tanto acume.

Per meglio sondare questa ipotesi occorre però puntualizzare cosa sia il desiderio. Qui lo si vorrebbe intendere come: «[...] attaccamento all'esistenza, apprezzamento dell'essere-al-mondo, affermazione di valore dell'ente, interesse rivolto alla propria edificazione. Ma al tempo stesso, e necessariamente, non si dà nessuna attualità del desiderio se non in rapporto a una dissociazione nei

¹³ *Ibid.*, pp. 49-50.

¹⁴ *Ibid.*, p. 50.

confronti dell'attualità del vissuto, alla identificazione del proprio bene nel possibile, alla negazione del proprio dimorare presso l'ente dato»¹⁵.

Più semplicemente: il desiderio è un *indice* della libertà, di importanza capitale; quando la libertà, che la filosofia contemporanea ha progressivamente indicato come altro nome dell'umano¹⁶, perde il suo carattere desiderante, si percepisce come condanna ad esistere.

Che sia legittimo – esistenzialmente – *comprendere l'uomo come libertà*, lo prova la regola fondamentale dell'esperienza: l'essere dell'uomo ha la forma dell'*aver-da-essere* e si *produce storicamente* all'intersezione di possibilità proprie ed opportunità e sfide mondane. La libertà rivela al soggetto i propri limiti e le proprie possibilità, nella luce delle quali il mondo gli si manifesta con le sue opportunità, i suoi interdetti, le sue sfide.

Il desiderio rende felice questo incontro, rende promettente la distanza che sussiste tra *l'ora* e il *non-ancora*, tra *l'essere-così* e il *poter-essere-diversamente*.

Se il pensiero di Ricoeur cogliesse nel segno, si dovrebbe affermare che la lezione dei maestri del sospetto avrebbe privato il desiderio proprio dello spazio prescrittogli dalla sua ontologia come essenziale alla sua stessa genesi: quello spessore simbolico del mondo, che suscita e ospita il rischio di una libertà felice di praticare realisticamente l'esistenza, nella luce di possibilità sempre nuove. Soffocata l'apertura sussistente tra la ruvidità dell'*essere-dato* del mondo e l'eccedenza dell'*essere-possibile*, attestato e annunciato proprio da quella datità, l'uomo diventa una «passione inutile»¹⁷.

¹⁵ SEQUERI P., *L'umano alla prova. Soggetto, identità, limite*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, p. 89.

¹⁶ Questa identificazione dell'umano deve molto al capolavoro di Heidegger del 1927 (cfr. HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976⁵). In quest'opera, che tanto ha segnato la filosofia del Novecento, è offerta una esuberante fenomenologia dell'esistere come compito di libertà. Non va dimenticato però che l'uomo non è solo questo, e forse proprio lo sguardo della metafisica è ancora necessario a ribadirlo: quando anche la persona non è data a sé stessa e visibile ad altri come protagonista di una effettiva libertà storica, è comunque insignita di una dignità che non necessita di credenziali mondane per attestarsi, data l'eccedenza del suo *principio ultimo* rispetto alle condizioni del suo stesso avvento, del suo possibile esercizio e del suo tramonto temporale.

¹⁷ SARTRE J.P., *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 1991⁴, p. 738. La notissima sentenza che chiude la sartriana *ontologia fenomenologica della libertà* è l'emblema dello scoramento di una libertà costretta a muoversi in un mondo ridotto a presenza *massiva*, priva di spessore simbolico: «Ogni realtà umana è contemporaneamente progetto diretto di compiere una metamorfosi del suo per-sé in in-sé-per-sé e progetto di appropriarsi il mondo come totalità di essere-in-sé, sotto le specie di una qualità fondamentale. Ogni realtà umana è una passione, in quanto progetta di perdersi per fondare l'essere e per costituire contemporaneamente l'in-sé che sfugge alla contingenza essendo il proprio fondamento, l'*Ens causa sui*, che le religioni chiamano Dio. Così la passione dell'uomo è l'inverso di quella di Cristo, perché l'uomo si perde in quanto uomo perché Dio nasca. Ma l'idea di Dio è contraddittoria e ci perdiamo inutilmente; l'uomo è una passione inutile». Le complesse parole di Sartre si comprendono alla luce della

I maestri del sospetto, nel tentativo di servire la libertà, rendendone disincantato e smalzato l'esercizio, avrebbero nutrito soltanto l'impeto critico dell'arbitrio, condannato però a produrre l'avvilimento del desiderio, una volta compiuta la liberazione dalle illusioni e la decostruzione dei condizionamenti, che inchioda il mondo all'isomorfismo sterile dell'essere-dato¹⁸.

Così, attraverso un antropomorfismo un po' rude, si potrebbero coordinare le rispettive lezioni dei maestri del sospetto con l'atonìa del desiderio, alludendovi nei termini di paralisi delle mani, dei piedi e del cuore.

La lezione marxiana *informa il desiderio dell'insensatezza della prensilità* che lo orienta al mondo: la prensilità è necessità disperata, automatismo dell'appropriazione, nel quale si incista l'interesse dell'organizzazione sociale, nascosto dalle giustificazioni ideologiche. Marx, con sussiego scientifico, costringe il desiderio a riconoscersi come protesi dell'urgenza biologica, capace solo di autoinganno e di soggezione al corporativismo predatorio dei più forti.

La lezione nietzschiana *dispone il desiderio all'immobilità*. Se Nietzsche ha ragione nessun azzardo desiderante può essere ispirato da una meta: la cruda necessità di un tempo privo di orientamento e ricurvo su se stesso, nell'ossessione dell'eterno ritorno, rende insensato ogni cammino esistenziale e incoraggia una pratica dell'istante come orizzonte privo di progetto, nel quale la vitalità dioni-

sua persuasione circa l'incompatibilità di *in-sé* (mondo: datità ottusa, necessità senza scopo, coincidenza greve di sé con sé, materialità estranea alla libertà) e *per-sé* (libertà: dinamismo perpetuo, antropogonico, ferita irrimarginabile, non-coincidenza di sé-con sé); incompatibilità però condannata alla relazione: l'*in-sé* è dato al *per-sé* e il *per-sé* è coscienza dell'*in-sé* e della propria differenza dall'*in-sé*. L'Assoluto non potrebbe mancare dei caratteri del *per-sé* (progetto di sé, avventura proiettata nel futuro e autoedificatrice, perpetua non-coincidenza con sé) ma per essere tale dovrebbe godere *alle spalle* del proprio *per-sé* di un proprio *in-sé* quale Fondamento. Nell'Assoluto la contraddizione – esistenzialmente conclamata – tra *in-sé* e *per-sé* sarebbe dunque massima; di qui l'insostenibilità della sua stessa idea e l'inservibilità del suo paradigma. Proprio la constatazione della contraddittorietà dell'idea di Dio conduce Sartre ad una dura certificazione del fallimento dell'impresa umana, che pure si ridurrebbe a condanna a determinarsi nella logica del *per-sé* 'inquietando' l'*in-sé*, ma constando il precipitare, proprio nell'inesorabilità ottusa dell'*in-sé*, di ogni realizzazione del *per-sé*.

¹⁸ Sulla crisi della libertà progettuale, succeduta all'esaurimento del compito della libertà negativa, è davvero urgente la riflessione; l'evidenza psicosociale è facilmente formalizzabile: l'enfasi sul *dire-no* e *liberarsi-da*, assolutizzata dalla contestazione della seconda metà del secolo scorso, non ha generato ragioni e coraggio per *dire-sì* e *dedicarsi-a*. In proposito è alquanto significativa la riflessione di Mauro Magatti per il quale: «[...] questa idea puramente negativa di libertà, raggiungendo progressivamente i propri obiettivi, si rivela, però, sempre più inadeguata. Di fronte alla potenza che suscita, essa rimane confusa, sia perché non elabora la questione del suo limite, sia perché non affronta il tema della sua origine» (MAGATTI M., *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Milano, Feltrinelli, 2011³, p. 350; sempre in proposito e davvero suggestivo: MAGATTI M. - C. GIACCARDI, *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Milano, Feltrinelli, 2014).

siaca può essere solo dilapidata, in un presente emancipato da ogni passato e ignaro di qualsivoglia futuro.

La lezione di Freud *disillude il desiderio circa il suo importo affettivo*: quale speranza può animare un moto verso l'altro reso progressivamente cosciente della meccanicità del proprio autismo abreattivo, necessario e insieme famelico? La mediazione chiesta all'ego, costretto al *triplice servaggio* di una realtà abrasiva, di un moralismo opprimente e di un'istintualità in cerca di decompressione, spegne la promessa dell'alterità e la speranza di un incontro motivato dalla dedizione. Non è questa una disperata constatazione della insussistenza del cuore?

Detto in immagine: un desiderio senza mani, senza piedi e senza cuore, è il pedaggio oneroso che la postmodernità sta pagando alla *genealogia scientifica* – ancorché pretestuosa – del mondo e della libertà compiuta dai maestri del sospetto¹⁹.

3. Il Vangelo del desiderio

Ipotizzate le ragioni della conclamata fatica postmoderna del desiderio, incoraggiato alla paralisi nelle sue articolazioni fondamentali, diventa urgente la domanda: la cultura contemporanea dispone di terapie proporzionate alla gravità della patologia? La pretesa cristiana, senza esitazione, si ritiene all'altezza del compito, anche oltre il suo stesso perimetro confessionale.

Il cristianesimo si è propagato, sin dalle sue origini, come *vangelo del desiderio*, buona notizia di una *libertà felice*. Incondizionatamente, come è tipico del suo porsi, il Maestro di Nazareth sostiene: «conoscerete la verità e la verità vi farà liberi» (Gv 8,32) ma «Io sono la via, la verità e la vita» (Gv 14,6) e «vi ho detto queste cose perché la mia gioia sia in voi e la vostra gioia sia piena» (Gv 15,11).

È possibile una valorizzazione *ontologica* di questo annuncio? Se non lo fosse, l'incondizionatezza che lo introduce sarebbe soltanto un funambolismo lessicale, ma il contenuto riflessivo di queste affermazioni non è facilmente argomentabile, dopo la stagione del sospetto.

La pretesa evangelica si fonda infatti sull'asserto dell'indole liberante della verità, asserto obbligato a misurarsi con la simmetrica e ostinata denuncia del

¹⁹ Il termine *genealogia*, molto valorizzato da Nietzsche, ben restituisce l'indole del lavoro dei tre autori che stanno ispirando queste note. Il *metodo genealogico* percorrerebbe in senso inverso, sotto la spinta di un'intelligenza caustica e corrosiva, il cammino storico del pensiero e del costume che, di sedimentazione in sedimentazione, avrebbero velato la fisiologia del mondo e della libertà sotto narrazioni ideologiche, dunque orientate al capovolgimento, occultamento, e mistificazione della realtà delle cose, pur di giustificarne la disfunzionalità.

carattere mistificante dell'esperienza religiosa, che, per i maestri del sospetto, concorrerebbe ideologicamente alla recrudescenza delle patologie antiumanistiche della socialità (Marx), della moralità (Nietzsche), e della pulsionalità (Freud).

Se restituire parola alla verità è la condizione evangelica di una libertà felice – quindi della resurrezione del desiderio – ma la decostruzione della verità e, *in primis*, della verità religiosa, è quanto accanitamente vuole il *mainstream* postmoderno, l'umano è chiamato a scegliere, e l'alternativa è secca, priva di possibilità di mediazione: il cristianesimo annoda le sorti del desiderio al destino della verità con un gesto dal vigore pari a quello che, dal secondo Ottocento in poi, ne vuole l'affrancamento.

Lo sforzo decostruttivo diretto alla verità è però, almeno teoreticamente, più in affanno rispetto all'impegno veritativo incondizionato del Vangelo di Gesù: contestualmente alla critica nei confronti della verità e della religione, l'esercizio del sospetto si accredita infatti, a propria volta, come verità religiosa, con una grammatica articolata da una fede totalizzante, creduta per la sua ultimatività scientifica, in ordine all'energia vitale (Nietzsche), al rapporto economico (Marx), alla dialettica pulsionale (Freud).

Pertanto, se leggessimo la lezione del sospetto con gli occhi di Aristotele²⁰, vi rinverremmo una duplice autoconfutazione: circa l'imprescindibilità della verità e quanto alla necessità dell'esercizio del codice dell'assoluto – religioso dunque – che della verità arriva sempre ad argomentare le ragioni definitive.

Loro malgrado, i maestri del sospetto confermano proprio la familiarità dell'uomo con la verità ultima, come condizione essenziale all'esistere, e presentano una nitida alternativa alla buona notizia cristiana²¹: di là *l'emancipazione mondana dell'arbitrio*, attraverso una *teoria della necessità scientificamente compresa*²², di qua la *redenzione escatologica della libertà*, attraverso la *pratica del desiderio staurologicamente attuato*.

²⁰ Ci riferiamo in particolare al suo esercizio dell'*elenchos*, che anima la magistrale difesa del principio di non contraddizione attraverso il referto dell'autoconfutazione di ogni scetticismo e relativismo (cfr. PAGANI P., *L'elenchos e la sua forma*, in *Divus Thomas* 123 [2020/3] pp. 28-53; ARISTOTELE [Severino E. ed.], *Il principio di non contraddizione* [= Il Pensiero filosofico], Brescia, La Scuola, 1995).

²¹ Il più disinvolto tra i maestri del sospetto, F. Nietzsche, senza falsi pudori, mostra il carattere di 'nuovo vangelo' tipico del suo 'verbo': «Conosco la mia sorte. Un giorno sarà legato al mio nome il ricordo di qualcosa di enorme – una crisi, quale mai si era vista sulla terra, la più profonda collisione della coscienza, una decisione evocata *contro* tutto ciò che finora è stato creduto, preteso, consacrato. [...] Io sono un *lieto messaggero*, quale mai si è visto, conosco compiti di un'altezza tale che finora è mancato il concetto per definirli; solo a partire da me ci sono di nuovo speranze» (NIETZSCHE F. [Calasso R. ed.], *Ecce homo. Come si diventa ciò che si è* (= Biblioteca Adelphi 23), Milano, Adelphi, 1979⁵, pp. 135-136).

²² Singolarmente pregnante, di nuovo, la conclusione di Ricoeur: «Di contro all'«illusione», alla funzione affabulatrice, l'ermeneutica demistificante innalza la rude disciplina della

Del resto il Vangelo è tutto qui: contro la necessità dell'arbitrio, annuncia la libertà del desiderio – perché, semplicemente, *tertium non datur* – ma il suo annuncio è performativo, per la natura propria della Parola di Dio, che compie ciò che enuncia.

Ecco perché il desiderio, secondo il Vangelo, nasce solo quando muore l'arbitrio e la Verità genera la libertà. Ma la Verità che genera la libertà è pasquale, così, quando nasce, il desiderio nasce trafitto. La trafittura è il suo respiro, la garanzia della sua costitutiva apertura, attraverso la quale esso accoglie e abita lo spessore simbolico del mondo, dedicandovisi.

Non è soltanto un'immagine, quella della trafittura: un desiderio che non presenti mani, piedi e cuore trafitti è semplicemente morto, soffocato nell'autismo di un compiacimento che proprio la lezione del sospetto ha stigmatizzato nella sua indole predatoria (Marx), disperata (Nietzsche) e abreattiva (Freud), pur senza offrire vie persuasive di riscatto.

Il Vangelo invece non si limita a prescrivere la trafittura del desiderio, bensì la produce, per partecipazione alla trafittura della Verità, della quale si sostanzia la lieta notizia della libertà²³.

necessità. [...] Dapprima ci scopriamo schiavi, comprendiamo la nostra schiavitù, ci ritroviamo liberi nella necessità compresa. [...] [Ecco la] ascesi che la *libido*, la Volontà di potenza, l'imperialismo della classe dominante devono attraversare. Ma, di rimando, a questa disciplina del reale, ascesi del necessario, non mancano la grazia dell'immaginazione, l'emergenza del possibile? E questa grazia dell'Immaginazione non ha qualcosa a che vedere con la Parola come Rivelazione? Tale la posta del dibattito» (RICOEUR P., *Della interpretazione...*, p. 50).

²³ La breve riflessione che si sta svolgendo non intende – e neppure potrebbe – formalizzare specularmente le evidenze evangeliche che valorizza. A procedere in questa direzione – con rigore epistemologico e in prospettiva ontologico/fenomenologica – è il suggestivo lavoro di Jean Luc Marion, del quale riferiamo almeno la nozione di fenomeno saturo, illuminante per comprendere la posta in gioco della sua impresa e, almeno a tratti, una possibile coordinata teoretica di queste note: «Fenomeno saturo significa: mentre la fenomenalità comune cerca l'adeguamento dell'intenzione e dell'intuizione e ammette, nella maggior parte dei casi, la donazione incompleta di un oggetto non completamente intuito anche se totalmente intenzionato, la rivelazione dà oggetti in cui l'intuizione sopravanza la mira intenzionale; l'intuizione offre, nell'ambito della rivelazione, non "altrettanto" o "meno" ma infinitamente più dell'intenzione, dunque infinitamente più dei significati elaborati dall'Io. Simili intuizioni [...] si sottraggono alla costituzione, saturano l'orizzonte. La rivelazione, così, costringe la fenomenalità a mettere in causa il fatto che la verità possa essere ricondotta solo ed esclusivamente al vissuto della verità. [...] La verità, almeno quella che è data dalla rivelazione, si scopre soltanto nella misura in cui colma di intuizioni tutte le intenzioni, nella misura in cui sommerge i significati d'oggettività insensate, nella misura in cui satura l'orizzonte con la sua donazione de-misurante. La verità, in tale situazione, non dipende più dalla *δόξα*, dall'apparizione (corretta o falsa), ma dal *παράδοξον*, apparizione che contraddice l'opinione, l'apparenza e, soprattutto, satura l'orizzonte. Le condizioni alle quali la fenomenologia potrebbe riconoscere la legittimità della possibilità della rivelazione (della possibilità come rivelazione) possono, dunque, essere a grandi linee enunciate così: (a) che l'Io riconosca che il suo carattere non è originario e lo pensi alla luce di una donazione originaria; (b) che l'orizzonte si lasci saturare dalla donazione anziché pretende-

È l'intera vicenda dell'Uomo di Nazareth, infatti, ad essere trafitta, così che il *simbolo di un'esistenza ferita* nella passione del dono di sé anticipa il *segno dei chiodi*²⁴ della Passione cruenta, di quel decisivo Venerdì, nel quale il Dono si compie.

Così il Maestro di Nazareth ammonisce l'umano con una lezione che venti secoli dopo avrebbe conosciuto una radicale avversione: solo una mano ferita, scarnificata nel dono, sa disambiguare il senso del cosmo, corrispondendo alla gratuità della sua origine e del suo destino, e annunciando la beatitudine della povertà; solo un piede fedelmente inchiodato e vulnerato dal proprio *kairos* sa protendersi con realismo fattivo verso un futuro di bene, confermando la beatitudine dell'obbedienza; solo un cuore dilatato fino allo spasimo, sa fare proprio il destino dell'altro, anche quando è lontano, nemico, assassino, svelando la beatitudine della purezza, nella fecondità senza tornaconto del sacrificio di sé.

L'Uomo di Nazareth insegna che in questa triplice trafittura il desiderio mette le ali, proprio quando povertà, obbedienza, e purezza di dono vincono la schiavitù di un arbitrio necessitato e prigioniero di sé.

I maestri del sospetto dunque hanno un grande merito: si sono occupati dei dinamismi nei quali il desiderio trova o perde la sua vitalità, il possedere, il volere, l'amare; il loro vangelo però è disperato: Marx, Nietzsche e Freud si sono – ciascuno a proprio modo – violentemente imbattuti nel *Segno dei chiodi*, ma lo hanno decostruito con imbarazzo e liquidato – a tratti con livore – come *oppio dei popoli, morale da schiavi, masochismo nevrotico*, comunque agente patogeno, insidioso per il desiderio umano.

Dopo quasi due secoli di esercizio del sospetto, però, proprio del desiderio occorre ri-occuparsi e riconoscere, senza menzogne, come, privata del respiro di quei chiodi, derubata di quelle ferite che sfolgorano nella Carne del Galileo, la libertà non ha vigore per desiderare alcunchè, e si abbandona proprio all'ossessività del possesso egoistico, alla velleità della volontà di potenza, alla mestizia del godimento coatto.

Se urge rievangelizzare il desiderio, occorre allora ricercare la trafittura, addirittura obbedendo a quella regola della carne, ostinatamente praticata dal Maestro di Nazareth, che consegna alla persuasività di *simboli escatologici* lo scandalo di *segni storici* necessari a strappare lo spirito umano dai suoi irretimenti.

re di determinarla a priori» (MARION J.L. [Canullo C. ed.], *Il visibile e il rivelato* [= Di fronte e attraverso 765], Milano, Jaca Book, 2007, p. 27). Per uno scorcio sintetico e molto preciso sul tema: VISCOMI M., *La rivelazione come fenomeno saturo in Jean-Luc Marion*, in *Il Pensare. Rivista di filosofia* 10 (2020) 162-181, <www.ilpensare.net> (visitato il 01-06-2023).

²⁴ La coppia concettuale *simbolo/segno* vorrebbe nominare l'assetto caratteristico dell'esistenza umana, che sempre consegna la *profondità simbolica* della determinazione di sé per il *senso* ultimo dell'*esistere* al *significato* minuto di gesti, necessari alla quotidiana fatica del *vivere*, ma intenzionalmente eccedenti rispetto alla loro *superficie segnica*.

Praticare la *regola della carne* potrebbe persino condurre a *riaffilare le armi* necessarie a una *caccia* oggi insipientemente sottoestimata nella sua crucialità per il destino del cristianesimo e – soprattutto – del mondo: quella che ha come *preda* esistenze disponibili alla trafittura radicale, anche nel segno storico di una carne povera, casta ed obbediente, credibile però per la testimonianza di una libertà felice, di un desiderio risorto²⁵.

Bibliografia

- ARISTOTELE (Severino E. ed.), *Il principio di non contraddizione* (= Il Pensiero filosofico), Brescia, La Scuola, 1995.
- CURI U., *Alle radici dell'idea di città: la polis e la civitas*: <https://www.benecomune.net/rivista/numeri/animare-citta/alle-radici-dellidea-di-citta-la-polis-e-la-civitas/>).
- GODBOUT J.T., *L'esperienza del dono. Nella famiglia e con gli estranei*, Napoli, Liguori, 1998.
- GODBOUT J.T. - A. CAILLÉ, *Lo spirito del dono*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.
- GUARDINI R. (S. Zucal ed.), *Mondo e persona. Saggio di antropologia cristiana* (Opere di Romano Guardini), Brescia, Morcelliana, 2000.
- GUGLIELMINETTI E., *La commozione del bene. Una teoria dell'aggiungere*, Milano, Jaca Book, 2011.
- GUGLIELMINETTI E., *Troppo. Saggio filosofico, teologico, politico*, Milano, Mursia, 2015.
- HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976⁵.
- MAGATTI M. - C. GIACCARDI, *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Milano, Feltrinelli, 2014.
- MAGATTI M., *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Milano, Feltrinelli, 2011³.
- MARION J., *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, Torino, SEI, 2001.
- MARION J.L. (Canullo C. ed.), *Il visibile e il rivelato* (= Di fronte e attraverso 765), Milano, Jaca Book, 2007.
- NIETZSCHE F. (Calasso R. ed.), *Ecce homo. Come si diventa ciò che si è* (= Biblioteca Adelphi 23), Milano, Adelphi, 1979⁵.
- PAGANI P., *L'elenchos e la sua forma*, in *Divus Thomas* 123 (2020/3), pp. 28-53.
- RICOEUR P., *Della interpretazione. Saggio su Freud* (Biblioteca di filosofia, psicologia e scienze umane 9), Milano, Il Saggiatore, 1966.
- SARTRE J.P., *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 1991⁴.
- SEQUERI P., *L'umano alla prova. Soggetto, identità, limite*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- VISCOMI M., *La rivelazione come fenomeno saturo in Jean-Luc Marion*, in *Il Pensare. Rivista di filosofia* 10 (2020), pp. 162-181, <www.ilpensare.net> (01-06-2023).
- VON SPEYR A. (B. Albrecht ed.), *Mistica oggettiva* (= Già e non ancora 175), Milano, Jaca Book, 1989².

²⁵ Può apparire audace l'immagine della caccia per alludere all'opera faticosa di annuncio e sostegno della vocazione cristiana nel suo radicalismo evangelico; autorizza questa sgrammaticatura, *politically incorrect*, la disinvoltura di una Mistica che, parlando dei santi, veste Dio dei panni del cacciatore, esortando forse a rimeditare la metafora anche nell'utilizzo occorsole a chiusura di queste note: «I santi sono come piccoli alloggi lungo la via; essi possono rifocillare, ma non possono trattenere più a lungo l'ospite. Dio caccia con i cani che gli devono portare la preda: questi, pur dovendo prendere in bocca la preda, non possono cibarsi del suo sangue, ma la devono subito consegnare al Signore della caccia» (VON SPEYR A. [Albrecht B. ed.], *Mistica oggettiva* [= Già e non ancora 175], Milano, Jaca Book, 1989², p. 252).



Lavoro e Intelligenza Artificiale. Robot intelligenti come assistenti virtuali. Ricadute sulla formazione professionale

MICHELE PELLERÉY¹

Introduzione

Lo sviluppo della robotizzazione delle aziende non concerne solo forme di intervento ripetitivo svolte da braccia meccaniche o piccoli automi, bensì si apre alla presenza di veri e propri robot intelligenti, in quanto guidati nel loro muoversi e intervenire da forme di Intelligenza Artificiale. Nel precedente articolo abbiamo accennato a due modalità di tale sviluppo, quella che riguarda forme di conversazione (chatbot) e quella che concerne forme di collaborazione nel lavoro (cobot). L'impatto sull'opinione pubblica della disponibilità di un chatbot facilmente valorizzabile, il *ChatGPT*, ha evidenziato ancor più la necessità di tenere conto di tali sviluppi. Diventa quindi sempre più urgente da una parte esplorare questo mondo per coglierne le ricadute sui processi di formazione professionale sia iniziale, sia continua; dall'altra, comprendere la natura e i problemi posti al mondo del lavoro dagli sviluppi dell'Intelligenza Artificiale. Dal nostro punto di vista più che di Intelligenza Artificiale occorre parlare di competenza artificiale, nel senso che le più specifiche qualità intellettuali umane non sembrano poter essere simulate da parte delle macchine, mentre molte delle competenze operative certamente sì. In particolare, una comprensione profonda dei problemi e delle situazioni e una consapevole e responsabile decisione pratica rimangono qualità propriamente umane, mentre robot intelligenti potranno sempre più assistere l'uomo fornendogli informazioni più complete e proponendogli ulteriori forme di intervento, aiutandolo così nella sua attività lavorativa.

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

Progettare robot sociali, umanizzati il più possibile

Pierluigi Malavasi nel volume *Educare robot?* suggerisce di coltivare le risorse creative e civili delle persone in contesti relazionali dove la connettività digitale è così pervasiva che risulta impensabile interpretarne le logiche senza un'adeguata consapevolezza pedagogica.² Ciò significa che se da una parte occorre rendere i robot il più umani possibile, dall'altra occorre promuovere consapevolezza e competenze nell'interagire con essi. "I nuovi robot umanoidi non solo portano a termine compiti, ma anche sono impegnati in interazioni e relazioni sociali con altri robot e con persone umane. In particolare, la crescita di utilizzo dei robot umanoidi influenza molti contesti quotidiani come il lavoro cooperativo, l'assistenza alle persone, il controllo della sicurezza, la formazione e l'intrattenimento, generando frequenti interazioni uomo-robot in contesti non strutturati".³ Ne deriva la necessità di promuovere tra la popolazione una loro accettazione nella vita quotidiana, avendo con loro una esperienza non solo di aiuto, ma anche di benessere e sicurezza.

In questa prospettiva si parla di robot competenti dal punto di vista sociale.⁴ I recenti miglioramenti delle abilità fisiche e computazionali raggiunte dai robot hanno portato a notevoli progressi non solo sul piano delle soluzioni di problemi di natura logica (es. gioco degli scacchi) ma anche di servizio, come baristi, guide nei musei, aiuto nelle vendite, ricevimento negli alberghi, ecc. Tuttavia, per parlare di vera e propria collaborazione con gli esseri umani, occorre in qualche modo crescere insieme, comprenderci, condividere le proprie esperienze e ciò richiede tempi e continui interscambi. Perché ciò sia possibile tra umani e robot occorre costruire uno spazio di intersoggettività, di dialogo aperto, di condizione di vita. Andrea Gaggioli e collaboratori⁵ insistono sulla necessaria promozione del co-adattamento tra diversi agenti, sull'emergenza dell'intersoggettività, sull'accettare il ruolo delle differenze individuali e delle varie identità. Tutto ciò implica la condivisione delle esperienze nei vari campi dell'agire per favorire la capacità di adattamento alle diverse circostanze e alle varie richieste di intervento.

² Cfr. MALAVASI P., *Educare robot? Pedagogia dell'Intelligenza Artificiale*, Milano, Vita e Pensiero, 2019.

³ RIVA G.-B.K. WIEDERHOLD, Human-robot confluence. Toward a humane robotics, in *Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking*, 25(2021)5, pp. 291-293.

⁴ Cfr. GAGGIOLI A. et alii, Towards Human-Robot Shared Experience. The role of social and interpersonal dimension in shaping human-robot collaboration, in RIVA G.- A. MARCHETTI (Eds.), *Humane robotics*, Milano, Vita e Pensiero, 2022, pp. 3-18.

⁵ *Ibidem*.

Dalle ricerche più recenti sembra effettivamente aprirsi la possibilità di promuovere nel tempo, attraverso ripetute interazioni, forme adeguate di intersoggettività tra umani e robot. La memoria di esperienze vissute in comune porta a sviluppare comuni attese e forme di reciprocità anche di tipo verbale, in contrasto con le comuni forme di interazione con i computer.⁶ In qualche modo sembra confermarsi quanto ha descritto Lev S. Vygotskij nella sua teoria storico-culturale. La nostra mente è profondamente influenzata dal contesto culturale nel quale si vive e si interiorizzano le esperienze vissute di interazione con persone e con artefatti umani e fisici. La condivisione di esperienze e di modi di reagire ad esse porta ad apprendere come interagire positivamente con un robot intelligente e quest'ultimo a diventare un valido interlocutore. Naturalmente si è ancora in fase di studio e di ricerca, ma forme meno sofisticate, non più banali, sono già comunemente utilizzate nelle industrie più avanzate. Di conseguenza formare le persone a saper valorizzare i robot oggi già disponibili e a essere preparati agli sviluppi futuri diventa assolutamente necessario nei processi di formazione professionale. Di qui la necessità di cogliere più da vicino la natura e i principali apporti conoscitivi e operativi dell'Intelligenza Artificiale.

Robot, intelligenza artificiale e intelligenza umana

La nascita ufficiale dell'Intelligenza Artificiale è legata a J. McCarthy, che - allora docente al Dartmouth College negli Stati Uniti d'America - organizzò un seminario di due mesi nell'estate del 1956, invitando ricercatori interessati alla teoria degli automi, alle reti neurali e allo studio dell'intelligenza (M. Minski, T. More, A. Newell, N. Rochester, A. Samuel, C. Shannon, O. Selfridge, e H. Simon). I ricercatori presenti al seminario avevano interessi che andavano dallo sviluppo di sistemi di ragionamento automatico (A. Newell e H. Simon) a giochi quali la dama (A. Samuel). I partecipanti gettarono le basi per una ricerca che, insieme a quella dei loro studenti, forgiò la disciplina e la caratterizzò per i successivi venti anni. D'altra parte, gli stessi sistemi informatici erano stati concepiti per sostituire l'uomo in alcune attività intellettuali più noiose e ripetitive, per eseguirle più rapidamente e sotto controllo. L'ambito privilegiato fu il calcolo matematico, già abbondantemente esplorato dal punto di vista meccanico ed elettromeccanico. La struttura del computer che venne prefigurata in quegli anni

⁶ Cfr. ZONCA J. - A. FOLSØ - A. SCIUTTI, The role of reciprocity in human-robot social influence, in *iScience*, 24(2021)12, 103424, pp. 1-21; ZONCA J. - A. FOLSØ - A. SCIUTTI, Trust is not all about performance: Trust biases in interaction with humans, robots and computers, in <https://doi.org/10.48550/arXiv.2106.14888> (28/01/2023).

voleva imitare l'attività umana intelligente, individuando: una funzione di input; una memoria di lavoro; una memoria permanente nella quale si raccolgono e si strutturano dati, si conservavano procedure e loro condizioni di attivazione; una funzione di output; e, in particolare, un sistema di gestione operativa del tutto. Ci fu un periodo in cui si è scambiato questo modello con la stessa reale intelligenza umana vista come sistema di elaborazione delle informazioni.

Un passo decisivo verso la possibilità da parte delle macchine di risolvere questioni che, se eseguite dall'uomo, sono dette di tipo cognitivo, fu la realizzazione dei cosiddetti sistemi esperti, cioè programmi che cercavano di riprodurre le prestazioni di una o più persone esperte in un determinato campo di attività. La questione centrale era data dal fatto che un esperto, sulla base di un certo numero di informazioni, è in grado di inferire, ipotizzare, una soluzione. Basti pensare qui a un medico che fa le sue diagnosi sulla base di quanto riferisce il malato e di alcuni riscontri derivanti da analisi mediche. Naturalmente più informazioni è in grado di avere e più la sua esperienza nel campo è elevata più la diagnosi sarà precisa e affidabile. Uno dei primi sistemi esperti elaborato all'inizio degli anni Settanta fu il MYCIN, un sistema che sulla base di adeguate informazioni riusciva a diagnosticare con alto grado di probabilità la natura di un'infezione da batteri come la meningite. Il MYCIN operava utilizzando un motore di inferenza logica abbastanza semplice e una base di conoscenza di circa 600 regole; interrogava il medico che eseguiva il programma con una serie di domande; alla fine, forniva un elenco di possibili batteri colpevoli, indicando per ciascuno la probabilità della relativa presenza. Rispetto alla normale prassi di un esperto, in questo caso era possibile mettere in luce ed esaminare le domande e le regole che lo avevano portato a una diagnosi particolare collegata al relativo trattamento farmacologico. Da un punto di vista tecnico occorre prefigurare: a) una base di conoscenza, in cui fossero accumulati non solo i dati ma anche i dettami procedurali di cui il sistema doveva potersi servire nel suo operato; b) un motore inferenziale, il cui programma si occupava di applicare in concreto le nozioni contenute nella base dati; c) un'interfaccia utente, che permettesse l'interazione fra il soggetto umano e il programma che doveva dare risposte ai suoi problemi. Programmi di questo tipo non sostituiscono del tutto l'esperto, ma lo aiutano divenendo una specie di assistente virtuale. Non solo, tali sistemi esperti possono essere anche valorizzati per guidare l'aspirante dottore a diventare competente nel suo ambito. A questo fine fu elaborato un tutoriale, il GUIDON, valorizzando proprio il MYCIN.

Al centro del processo sta l'utilizzo di un motore inferenziale ed è quindi necessario chiarirne il significato perché si tratta di una simulazione del pensiero umano quando questo si muove in condizioni di incertezza, particolarmente quando si tratta di eventi futuri. Quasi un secolo fa Bruno De Finetti nel 1930,

allora giovane matematico di 24 anni, aveva scritto una memoria che segna l'inizio di una impostazione teorica della probabilità poi divenuta fondamentale. La memoria, o saggio, era intitolata: "Sul significato soggettivo della probabilità". A pagina 3 del suo saggio si dice: "Le previsioni e supposizioni che andiamo continuamente facendo costituiscono, ben più dei rarissimi giudizi logicamente certi, l'oggetto abituale del nostro pensiero in tutte le circostanze pratiche della nostra vita. Sull'attendibilità di tali previsioni o supposizioni ci sentiamo di fare, a seconda dei casi, un certo grado maggiore o minore di affidamento. E nel combinare questi giudizi sul grado di attendibilità delle diverse nostre previsioni e supposizioni sta di fatto che noi ragioniamo, sia pure inconsciamente e grossolanamente, secondo il calcolo delle probabilità". Cioè la probabilità come concetto e procedimento matematico è un affinamento e una strutturazione teorica del nostro pensiero quotidiano quando si è in condizioni di incertezza.⁷ La formalizzazione di questa forma di pensiero ha permesso di sviluppare algoritmi di tipo inferenziale, che portano cioè a inferenze, a conclusioni che hanno un certo grado di probabilità di essere vere, cioè essere più o meno degne di fiducia. Il computer così può imitare l'uomo nell'elaborare giudizi in condizioni di incertezza, a differenza del caso in cui imita l'uomo in abilità operative ben definite.

Gli studi promettenti degli anni Sessanta e Settanta del secolo passato estesi alle varie branche dell'Intelligenza Artificiale ebbero un rallentamento tra la metà degli anni Settanta e l'inizio dei Novanta per carenza di finanziamenti da parte degli Stati; si è così parlato di inverno dell'Intelligenza Artificiale. Poi vennero ripresi, ma solo nel nostro millennio hanno avuto un grande sviluppo, dovuto anche all'evolvere della tecnologia digitale. Sono state così: a) prefigurate macchine che apprendono (*machine learning*); b) strutturate e utilizzate enormi basi di dati (*big data*); c) strutturate reti neurali a simulazione della struttura del cervello umano (*neural networks*) dando luogo a forme di apprendimento profondo (*deep learning*); d) progettati robot che sulla base di opportuni sensori e attuatori assumono comportamenti umani operativi (*robotics*); e) sviluppi in ambito linguistico, come forme di traduzione automatica di vario tipo (*linguistics*); ecc. Gli elementi chiave di tutto ciò sono stati la crescita impetuosa non solo dell'ampiezza delle basi di dati, ma anche dell'individuazione e formalizzazione di algoritmi e di percorsi inferenziali sempre più numerosi e sofisticati, valorizzando logiche formali complesse e innovative, come le logiche sfumate (*fuzzy logics*). Queste ultime tendono a considerare i concetti elaborati dall'uomo come sfumati, nel senso che a un prototipo del concetto si collegano

⁷ DE FINETTI B., "Sul significato soggettivo della probabilità", Memoria del 4 giugno 1930.

Cfr. <http://www.brunodefinetti.it/opere/sul%20significato%20soggettivo%20della%20probabilita%20E0.pdf> (28/01/2023).

altri suoi esempi gradatamente meno precisi. Come nel caso della calvizie, a un prototipo di calvo totale si possono collegare molte tipologie di calvizie, ciascuna avendo un grado di appartenenza al concetto stesso.

Dal machine learning al deep learning⁸

Il *machine learning*, o apprendimento automatico, è dunque una branca dell'intelligenza artificiale che si concentra sull'uso di dati e algoritmi per imitare il modo in cui gli esseri umani apprendono, migliorandone gradualmente la precisione. La maniera più semplice è per associazione. Se le varie associazioni sono guidate da una persona umana che indica accanto a un oggetto percepito dalla macchina la sua etichetta, si tratta di quello che viene denominato apprendimento automatico supervisionato. Un esempio è quello relativo all'apprendere a riconoscere immagini di foglie assegnando il nome delle piante da cui provengono e associare a queste norme per coltivarle e/o utilizzarle. È quanto fanno anche gli esseri umani, ma la diversità sta nel fatto che una volta appreso il collegamento, questo, a differenza degli umani, può essere trasmesso direttamente a tutte le altre macchine, sviluppando nel tempo sistemi sempre più ricchi e complessi. Un sistema informatico può far ciò anche senza una guida umana e associare in modo autonomo gli oggetti percepiti. In questo caso si parla di apprendimento automatico non supervisionato. Ciò che risulta dovrà essere interpretato poi dall'uomo esaminando la logica utilizzata. Questa, infatti, può essere controllata esplicitamente. Esiste anche un terzo tipo di apprendimento automatico, per rinforzo in analogia a quanto appreso dagli umani in base al rinforzo a loro dato in caso di associazioni appropriate.

Una forma di *machine learning* più complessa è fornita da una rete neurale o *neural network*. In questo caso le connessioni tra oggetti percepiti e tra oggetti percepiti e oggetti già memorizzati sono più numerose, complesse e integrate tra di loro. Tutto ciò in analogia alla struttura del cervello umano in cui i neuroni sono collegati tra loro da assoni e dendriti e sinapsi in forme più o meno stabili e profonde. Quando le connessioni diventano assai numerose, stabili, strutturate a vari livelli, si può parlare di *deep learning*, o apprendimento profondo. Questi processi sono guidati da logiche ed elaborazioni spesso assai complesse ma ben formalizzate, mentre negli esseri umani ci si muove spesso sulla base di intuizioni e richiamo di esperienze precedenti. L'importante per un utilizzatore, rispetto a un programmatore, è capirne il senso e il campo di applicazione cor-

⁸ Chi è interessato ad approfondire questi concetti può usare il chatGPT, magari confrontandone le risposte con quelle ottenute mediante motori di ricerca più tradizionali.

retto. Quanto all'ambito linguistico è ormai nell'esperienza di tutti la qualità e ricchezza dei vari traduttori sia di testi scritti, sia di testi orali.

Ad una prima lettura sembra che le macchine tendano a sostituire l'uomo non solo nei compiti più materiali e ripetitivi, ma anche in quelli più intelligenti, immateriali e creativi, ma occorre considerare come alla base di tutto ciò stiano strutture e processi legati a forme di natura logica formale, che possono essere rese esplicite, anche se spesso esse sono assai complesse e intricate; mentre, almeno per ora, non sono guidate da influenze di natura affettiva o emozionale, né da finalizzazioni vitali o da senso esistenziale, né tanto meno controllate da un punto di vista etico. Di conseguenza anche la valorizzazione dell'Intelligenza Artificiale nella progettazione e realizzazione di robot umanoidi sembra avere dei limiti, nel senso che nell'interazione tra umani entrano in gioco proprio dimensioni affettive, esistenziali, sociali ed etiche, mentre la loro imitazione appare, come dice lo stesso aggettivo, molto artificiale rispetto alla natura identitaria della persona umana. Si è accennato prima alla necessità di un robot umanoide di condividere con persone esperienze e relazioni per un tempo adeguato. Rimane il quesito fino a che punto ciò è in grado di superare le obiezioni precedenti.

L'apporto specifico dell'Intelligenza Artificiale nei contesti lavorativi

Il sostantivo "intelligenza" utilizzato per indicare l'Intelligenza Artificiale sembra doversi intendere in maniera sfumata come quando si parla di intelligenza nelle mani. Infatti, le più recenti ricerche sull'intelligenza artificiale mettono in guardia da visioni un po' troppo apocalittiche. Recentemente Luciano Floridi ha pubblicato uno studio sull'etica dell'Intelligenza Artificiale nel quale indica per questa due anime fondamentali: una ingegneristica e una cognitiva.⁹ L'anima ingegneristica tende a *riprodurre* comportamenti considerati intelligenti nel portare a termine compiti anche impegnativi. Il caso classico è stato quello degli scacchi. In questa prospettiva io preferirei più che parlare di macchine intelligenti parlare di macchine competenti nello svolgere alcuni compiti, compiti che ha imparato ad affrontare e risolvere sulla base di quanto sa e sa fare l'uomo competente. La seconda anima, come precisa Floridi, riguarda la *produzione* di intelligenza e implica creatività, intuizione, consapevolezza delle conseguenze e delle opportunità, ecc. Mentre la prima anima ha avuto un grande successo,

⁹ Cfr. FLORIDI L., *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi opportunità, sfide*, Milano, Cortina, 2022.

la seconda anima è stata “una grande delusione”.¹⁰ E prosegue: “Oggi l’IA scinde la risoluzione efficace dei problemi e l’esecuzione corretta dei compiti dal comportamento intelligente, ed è proprio grazie a tale scissione che può incessantemente colonizzare lo spazio sterminato di problemi e compiti, ogni volta che questi possono essere conseguiti senza comprensione, consapevolezza, acume, sensibilità, preoccupazioni, sensazioni, intuizioni, semantica, esperienza, bio-incorporazione, significato, persino saggezza e ogni altro ingrediente che contribuisca a creare intelligenza umana”.¹¹

In forma sintetica e tenendo conto del mondo del lavoro possiamo dire che occorre distinguere tra macchine competenti e macchine intelligenti. Le prime potranno sempre più svolgere attività complesse, riproducenti comportamenti ritenuti intelligenti e macchine veramente intelligenti in grado di produrre cognitivamente. La capacità di valorizzare nel lavoro tali macchine “competenti” per svolgere attività anche impegnative in maniera precisa e veloce dovrà costituire una delle dimensioni della socialità del futuro: il saper interagire in maniera valida e produttiva con macchine usualmente dette intelligenti, ma che nel nostro approccio vengono preferibilmente dette competenti. Naturalmente la competenza di queste macchine può distribuirsi secondo livelli sempre più complessi, partendo da pure ripetizioni meccaniche. Lo sviluppo di tali macchine porterà a capacità di riproduzione di impegnative e complesse modalità di intervento, ma anche di gestione di altre macchine. Tutto ciò condurrà sempre di più verso la prefigurazione di contesti lavorativi nei quali uomini e macchine collaboreranno ciascuno mettendo in gioco ciò che li contraddistingue, superando definitivamente il modello tayloristico, nel quale l’uomo era ridotto a ingranaggio di un sistema produttivo meccanicamente concepito.

In tutto questo è bene tener presente che l’apprendimento delle macchine implica una rappresentazione interna formale che fa da fondamento all’agire esterno. Abbiamo precedentemente fatto riferimento ai motori inferenziali, cioè dalla possibilità di inferire o ipotizzare sulla base dei dati raccolti conclusioni logiche e procedimenti operativi, concludendo che la probabilità come concetto e procedimento matematico è un affinamento e una strutturazione teorica del nostro pensiero quotidiano quando si è in condizioni di incertezza. Oggi disponiamo di procedimenti matematicamente ben strutturati per trarre da una massa di dati ipotesi e previsioni assegnando loro un certo grado di fiducia nella loro effettività. Non solo ma possiamo pensare a come migliorare tale grado di fiducia mediante l’acquisizione di ulteriori informazioni e dati. Quando questi ultimi sono conseguiti il grado di probabilità può migliorare o peggiorare a partire

¹⁰ *Ibidem*, p. 51.

¹¹ *Ibidem*, p. 52.

proprio da tali ulteriori constatazioni. La formalizzazione matematica di forme di logica induttiva di questo tipo può essere facilmente inserita in una macchina cosiddetta intelligente rendendola competente nel fare previsioni, suggerire azioni, indicare possibili situazioni di fatto sulla base della massa di dati che essa dispone progressivamente. In altre parole, si applicano ai dati disponibili algoritmi inferenziali opportuni.

È quanto avviene in molti dei cosiddetti “sistemi esperti”. Questi possono così diventare assistenti virtuali del professionista che deve fare diagnosi, risolvere problemi e impostare terapie o procedimenti operativi conseguenti ad essi. In ogni campo. A esempio, nel mondo della finanza, dove la velocità di decisione e di intervento può costituire un evento decisivo, nel bene e nel male, è quanto sembra già avvenire nelle borse mondiali, potendo provocare reazioni a catena con effetti dirompenti in campo economico e finanziario. Occorre rendersi conto che si tratta sempre di previsioni e decisioni in condizioni di più o meno elevata incertezza e conseguente rischio. Il controllo umano si evidenzia quindi in due direzioni: nella consapevolezza di tutto ciò e nel saper calcolare il rischio emergente e decidere se affrontarlo o meno.

Un'ulteriore consapevolezza sembra utile dal nostro punto di vista: quale influenza può avere l'inserimento di macchine intelligenti (o competenti) nei contesti lavorativi (oltre che in quelli quotidiani). L'analogia che spesso viene avanzata considera la trasformazione della struttura delle nostre città (e non solo), dovuta alla diffusione di automobili e autobus e mezzi per il trasporto merci. Lo stesso Luciano Floridi, già citato, insiste su questo versante della problematica. La valorizzazione di macchine di questo tipo richiede anch'essa ambienti adatti al fine di renderla sempre più veloce ed efficace. Un esempio viene dai robot costruiti per pulizia dei pavimenti. Come oggi per le scope così per essi gli angoli delle stanze costituiscono ostacoli non indifferenti, meglio pareti rotondeggianti. Con i sensori si possono evitare ostacoli come le gambe delle sedie e dei tavolini, ci sono forme di adattamento dello strumento alla presenza di tappeti, ma certi angolini pongono enormi difficoltà. Un esempio ulteriore viene dall'industria calzaturiera, l'ostacolo più complesso viene dalla progettazione di robot che inseriscano il laccio in una scarpa facendone un nodo conveniente.¹² Così i contesti lavorativi dovranno essere progettati per facilitare la presenza attiva di robot competenti in una interazione valida e produttiva con personale umano. Questo sarà sempre più chiamato a sorvegliare e controllare la qualità del processo e del prodotto e a intervenire quando utile o necessario. Le ricadute sui processi formativi sulle carriere lavorative e sui contratti di lavoro saranno sempre più incisive.

¹² Cfr. FLORIDI L., *Etica*, p. 80.

Una delle aree nelle quali la prospettiva di utilizzare l'Intelligenza Artificiale come sistema che assiste e aiuta l'attività professionale è quella dei sistemi esperti, come il già citato MYCIN degli anni Settanta. Nel 2019 è stato pubblicato un rapporto di ricerca riferito alla raccolta di informazioni in situazioni pediatriche relative a malattie infantili. Si trattava di 1.362.559 visite e relative cartelle cliniche elettroniche considerate da un sistema informatico e opportunamente elaborate. Si afferma nel rapporto: "Il nostro studio fornisce una verifica di funzionamento per l'implementazione di un sistema basato su IA come strumento di ausilio per aiutare i medici ad affrontare grandi quantità di dati, incrementare le valutazioni diagnostiche e fornire supporto decisionale clinico in casi di incertezza o complessità diagnostica".¹³ Ritorna così l'idea di fondo di valorizzare le varie forme di Intelligenza Artificiale per facilitare, migliorare e rendere più efficienti ed efficaci le attività professionali umane.

È chiaro che in questa prospettiva occorre prepararsi per essere in grado di valorizzare gli apporti di sistemi esperti ricchi di suggerimenti e indicazioni operative, di robot intelligenti che sono in grado di apprendere ed esplicitare incombenze in modo preciso e veloce, di altri apporti attuali o futuri dell'Intelligenza Artificiale e collaborare con sistemi di questo tipo nello svolgere le proprie incombenze.

Robotizzazione industriale e occupazione

Lo sviluppo della robotizzazione del mondo del lavoro suscita immediate preoccupazioni circa una possibile diminuzione dei posti di lavoro. Una ricerca pubblicata negli Stati Uniti nel 2020 esprime questa visione negativa, giungendo a prospettare una riduzione dei posti di lavoro del 0,39%.¹⁴ Di diverso orientamento sono alcuni studi più recenti. Per comprendere appieno i divergenti contributi occorre chiarire che un conto è considerare gli attuali posti di lavoro e relative mansioni, un altro è tener conto di tutti i lavoratori indipendentemente dalle loro mansioni. Alla diminuzione di occupazioni più ripetitive si accompagnano, secondo molti studiosi, aumenti di quelle più qualificate necessarie per gestire impianti robotici avanzati. Il 5 maggio 2021 è stato pubblicato da parte dell'INAPP, dell'Università di Trento e dell'Istituto di Statistica di Trento un rapporto relativo ai problemi di occupazione nel caso di processi di robotizzazione industriale. Il titolo del rapporto è significativo: "Stop worrying and love

¹³ Passaggio del rapporto citato da FLORIDI L., *Etica*, p. 69,

¹⁴ ACEMOGLU D. - P. RESTREPO, Robots and Jobs: Evidence from U.S. Labor Markets, *Journal of Political Economy*, 128(2020)6, pp. 2188-2244.

the robot: An activity-based approach to assess the impact of robotization on employment dynamics".¹⁵ Questo nuovo studio dimostra invece che con i robot i posti di lavoro saranno in crescita. Nel corso del settennato che va dal 2011 al 2018 l'introduzione di robot industriali non ha prodotto effetti negativi sul tasso di occupazione, anzi, seppur in misura contenuta, ha contribuito alla riduzione del tasso di disoccupazione. Il risultato dell'indagine mette in luce importanti differenze legate alle mansioni dei lavoratori. Infatti, da un lato, le categorie occupazionali potenzialmente esposte al rischio di sostituzione da parte dei robot industriali non sembrano nel loro complesso aver risentito dell'introduzione di questi ultimi. Dall'altro, i posti di lavoro destinati agli "addetti ai robot", ossia a tutte quelle figure professionali che, a diversi livelli, si occupano della programmazione, dell'installazione e della manutenzione dei robot, sono aumentati di circa il 50% in poco meno di dieci anni, con un aumento significativamente maggiore nelle aree caratterizzate da un ricorso più intenso ai robot industriali.

Lo studio evidenzia che un aumento dell'1% nell'adozione di robot porta a un incremento di 0,29 punti percentuali nella quota locale di operatori di robot, un effetto tale da poter spiegare interamente l'aumento di circa il 50% di questi lavoratori. Questo risultato è coerente con l'idea secondo cui se le imprese investono di più nei robot, il numero di lavoratori che svolgono le attività complementari cresce a sua volta: tale fenomeno è noto come *reinstatement effect*. Inoltre, nel corso dell'ultimo decennio, l'introduzione di robot industriali nel nostro paese pare non abbia generato una contrazione delle occupazioni ad elevato contenuto routinario. Al contrario, i risultati dell'indagine suggeriscono che nelle zone a più intensa robotizzazione la quota di occupazioni routinarie di tipo cognitivo sia addirittura aumentata. Se l'impatto dei robot sulle occupazioni di carattere routinario risulta irrilevante, lo stesso non può dirsi per le occupazioni che richiedono sforzi di natura fisica al lavoratore. In particolare, l'introduzione di robot sembra aver contribuito a ridurre in misura statisticamente significativa il peso relativo delle occupazioni che prevedono un intenso impegno del busto e, in particolare, dei muscoli addominali e lombari. Essa risulta invece aver favorito la crescita, seppur in modo più debole, della quota di professioni associate al controllo e all'utilizzo di macchinari e, in generale, complementari ai processi di automazione.

Nel loro insieme, i risultati dell'analisi rivelano la natura complessa della relazione esistente tra robotizzazione e dinamiche del mercato del lavoro. Infatti, se da una parte è innegabile che l'introduzione di robot porti all'automazione di attività per le quali era in precedenza necessario l'impiego di lavoro umano, è altrettanto vero che ogni occupazione consta di numerose attività diverse e

¹⁵ <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/896> (28/01/2023).

solo poche di queste possono essere eseguite in maniera autonoma dai robot. D'altra parte, la tecnologia pervade già ogni ambito professionale con esiti diversi a seconda delle situazioni, dalla medicina all'agricoltura, dalla meccanica al settore assicurativo. I "robot" già ora rendono il lavoro più efficiente e al tempo stesso esonerano le persone da compiti ripetitivi, poco qualificanti e usuranti, permettendo loro di occuparsi di mansioni più gratificanti e produttive. Tuttavia, resta aperto il tema delle occupazioni che vanno riqualificate con un profondo *reskilling* proprio per l'utilizzo dell'automazione e dell'Intelligenza Artificiale. Se nel secolo scorso il conflitto fra capitalisti ed operai è stato molto aspro, oggi e in futuro bisogna evitare un nuovo conflitto tra robot e lavoratori, ma bisogna impegnarsi nell'elaborare appropriate strategie affinché la riduzione dei coefficienti tecnici di produzione legata alle nuove tecnologie non dia luogo al fenomeno della "disoccupazione tecnologica".

L'IPSOA ha pubblicato il 14 marzo 2022 un trafiletto di Stefano Latini dal titolo "Robot al lavoro, infondati i timori di disoccupazione".¹⁶ L'Autore cerca di riassumere quanto l'esperienza mondiale e la ricerca ha evidenziato negli ultimi anni e come negli Stati e nelle aziende che più hanno sviluppato la presenza di robot integrati nei processi produttivi non c'è stato un calo di occupati, ma al contrario si rileva una occupazione stabile o in crescita. L'intervento conclude: "C'è ancora molta strada da fare. La maggior parte dei robot, infatti, esegue compiti ben definiti, mentre quelli mobili utilizzano i loro sensori per evitare di urtare le persone. I robot devono iniziare a vedere noi umani come qualcosa di più di un semplice ostacolo da aggirare. Devono lavorare con noi e mostrare di essere capaci di anticipare ciò di cui abbiamo bisogno. Per far questo c'è ancora da studiare ed elaborare prospettive di collaborazione. Lo studio di ciò che accade nelle fabbriche mostra che le applicazioni di maggior successo impiegano robot programmati da un ingegnere che lavora fianco a fianco con qualcuno (un cosiddetto 'esperto di dominio') pienamente esperto nei compiti da svolgere. Poi c'è una squadra di coordinatori e di controllori dell'attività robotica capaci anche d'intervenire con immediatezza se necessario. In pratica, i robot sono gestiti dai lavoratori, da questi assistiti o coordinati. Ciò comporta una minore attività usurante per chi lavora con i robot ma anche una maggiore professionalizzazione. Una crescita che comporta anche un maggior salario".¹⁷

Queste prospettive ottimistiche sembrano però sottovalutare i problemi appena accennati di riqualificazione dei lavoratori. La considerazione di cifre globali e di medie generali nasconde però le problematiche individuali e soggettive.

¹⁶ LATINI S., *Robot al lavoro, infondati i timori sulla disoccupazione*, in <https://www.ipsoa.it/magazine/robot-al-lavoro-timori-disoccupazione-infondati> (28/01/2023).

¹⁷ *Ibidem*, p. 1.

Inoltre, la tendenza diffusa nelle organizzazioni sindacali è quella di difendere il posto di lavoro attuale. E ciò è comprensibile. Ma occorre essere realistici. Le politiche attive per il lavoro devono adeguatamente essere elaborate e finanziate per favorire transizioni ecologiche e digitali ben mirate verso la futura occupazione e la transizione delle relative competenze lavorative personali. E ciò non è sempre agevole né sul piano generale, né su quello più personale e di gruppo. Politiche dirette ad assistere i lavoratori non adeguatamente preparati che rischiano di perdere il lavoro, o lo hanno già perso, devono essere attivate insieme a forme di assistenza nella loro riqualificazione; se no, possono indurre atteggiamenti passivi, che cercano di sopravvivere sulla base di un assegno di sussistenza e di lavoretti occasionali, e in ciò la cosiddetta *Gig economy* sembra favorirli. Ma la questione formativa è ben più generale e deve essere impostata su percorsi a lungo termine. Data la centralità della problematica sarà necessario dedicare più attenzione e riflessione critica nel seguito del discorso. Tanto più che nel frattempo continua lo sviluppo della robotica nella valorizzazione dell'intelligenza artificiale, che ben finanziata sta compiendo passi da gigante.

■ Problemi etici implicati nell'interazione uomo robot intelligenti

Una delle dimensioni sopra evocate è quella etica. Essa implica da una parte l'utilizzazione delle varie forme di Intelligenza Artificiale nella vita individuale, sociale, lavorativa, dall'altra le manifestazioni stesse di intelligenza artificiale per capire meglio i caratteri propri della responsabilità morale umana. Al centro di questi approfondimenti sta l'agire personale, sociale e politico e l'apporto che le varie componenti dell'Intelligenza Artificiale danno o possono dare alle decisioni da prendere. Luciano Floridi ha insistito, come abbiamo già notato, nel distinguere due filoni di ricerca e sviluppo nell'Intelligenza Artificiale. Il primo riguarda il suo aspetto detto ingegneristico: riuscire a portare a termine compiti che normalmente sono definiti intelligenti. Ma spesso ben difficilmente un essere intelligente potrebbe realizzare tali compiti se non aiutato e non aumentato in alcune sue capacità, principalmente di memoria e di velocità di elaborazione. Il secondo aspetto, quello cognitivo, riguarda la "produzione di intelligenza", cioè la realizzazione di tecnologie realmente intelligenti, cioè consapevoli, creative, appassionate, intuitive, sagge. Mentre il primo filone ha dato risultati sorprendenti, il secondo filone appare assai deludente.¹⁸ Dal nostro punto di vista interessa esplorare in quali settori dell'attività lavorativa e formativa occorre

¹⁸ Cfr. FLORIDI L., *Etica*, pp. 48-52.

tener conto della dimensione etica degli sviluppi attuali e possibili del primo filone di ricerca in quanto come evidenza Floridi nell'opera citata ci sono rischi di sviluppi e comportamenti contrari all'etica, un uso dell'Intelligenza Artificiale che può portare al bene o al male sociale, culturale e personale. Questo vale anche nel caso di robot di tipo intelligente nel senso che si avvalgono nello sviluppare il loro agire degli apporti dell'Intelligenza Artificiale.

È ben noto come la possibilità di strutturare informazioni sempre più numerose e personali come dati e registrarli in memorie sempre più ampie abbia costretto a riflettere su questioni legate alla cosiddetta *Privacy* sia relativa ai singoli, sia alle comunità, sia alle aziende, ecc. Abbiamo già ricordato come a livello europeo sia in via di approvazione una normativa in merito proprio all'uso dell'Intelligenza Artificiale e all'uso dei cosiddetti Big Data. Ma questa è solo una delle dimensioni del problema, ne accenneremo ad altre. Di conseguenza è importante che nei processi formativi sia iniziali, sia continui si considerino attentamente i diritti individuali e collettivi da difendere.

Storia della Formazione Professionale in Italia

Intervista all'autore Fulvio Ghergo

MARIO TONINI¹

Introduzione

Abbiamo pubblicato nel numero 1 di Rassegna CNOS del 2023 la prima parte della intervista (Le caratteristiche strutturali dell'opera) e la seconda (I volumi 1-3: Gli anni 1947-1997).

Proponiamo, in questo numero, la terza parte (I volumi 4-5) e la quarta parte contenente le conclusioni.

PARTE TERZA: I VOLUMI 4-5 Anni 1860-1899

TONINI *Parliamo ora del secondo blocco di volumi: il quarto (1860-1879) e il quinto (1880-1899). Perché ha ritenuto opportuno allargare la sua indagine storica all'ultimo quarantennio dell'800?*

GHERGO Per due motivi, uno di carattere più formale e l'altro più di carattere sostanziale.

Una ricerca che si intitola *Storia della Formazione professionale in Italia* non poteva iniziare che dalla nascita dello Stato italiano. Prima del 1860 infatti gli stati preunitari avevano dei sistemi formativi completamente diversi l'uno dall'altro. È con il 1860 che il Piemonte vincitore esporta, meglio, impone ai territori annessi il suo sistema scolastico: quello della Legge Casati. Una legge mai approvata dal Parlamento, ma solo dal Re, nel 1859, durante la seconda guerra di indipendenza, in forza dei poteri straordinari che lo Statuto Albertino gli concedeva in tempo di guerra. Ed è dal 1860 che l'istruzione professionale viene affidata al Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio (MAIC) e comincia ad avere delle connotazioni uniche per tutti i Compartimenti, come allora si chiamavano le Regioni.

L'altro motivo per cui ho esteso la mia indagine all'ultimo quarantennio dell'800 può essere così enunciato: non si può capire la storia successiva se non si studiano le scelte di politica formativa di questo periodo. Infatti, sono que-

¹ Direttore Amministrativo Nazionale CNOS-FAP.

ste scelte che daranno all'istruzione scolastica e all'istruzione professionale una configurazione per i decenni successivi.

TONINI *In considerazione della quasi inesistente bibliografia come si è mosso per avere i dati e le informazioni necessarie?*

GHERGO Per la ricostruzione del quadro complessivo delle attività formativo-professionali nel primo anno del Regno d'Italia e quindi per avere la situazione di partenza, l'anno zero della nostra storia, mi sono avvalso della *Relazione del ministro Pepoli*, pubblicata nel 1862, che contiene anche informazioni su attività iniziate, prima dell'unificazione italiana, negli Stati preunitari. Per la ricostruzione, invece, del quadro complessivo delle attività di fine secolo la fonte principale è stata un *Annuario* del 1907 del MAIC. Le sommarie informazioni desunte da queste due fonti sono state arricchite con altre reperite nelle centinaia di ricerche bibliografiche, emerografiche e sitografiche, ma soprattutto consultando, una ad una, le circa 12.000 *Gazzette Ufficiali del Regno d'Italia*, pubblicate dal 1860 al 1899. Nelle *Gazzette* ho cercato qualsiasi tipo di informazione o atto amministrativo che riguardasse, in maniera diretta o indiretta, la nostra materia: istituzioni di scuole, regolamenti, norme per gli esami, indizione di concorsi per vacanze di cattedre o per la partecipazione a percorsi di studi all'estero, statistiche sugli esami, risorse finanziarie, ma anche statistiche demografiche, scolastiche e del mercato del lavoro.

TONINI *Prima di entrare nel merito della importanza di questo periodo è opportuno fare una precisazione di carattere terminologico. Perché parla di istruzione professionale e non di formazione professionale?*

GHERGO Nei due volumi parliamo di istruzione professionale e di scuole professionali. Questi termini nella normativa e nella saggistica contemporanea non sono riferiti alla formazione, ora di competenza delle Regioni, ma a quella di competenza del MPI (Ministero della Pubblica Istruzione), secondo convenzioni semantiche che sono state definitivamente fissate dalla letteratura normativa prima e dall'uso corrente dopo, nella seconda metà del secolo scorso.

Nelle leggi prima e nel linguaggio corrente dopo il termine *istruzione* viene riferito solo al sistema scolastico del *Ministero* che appunto si chiama *dell'Istruzione*, mentre per il sistema che faceva riferimento al *Ministero del lavoro* prima e ora fa riferimento alle Regioni si parla solo di *formazione professionale*. E così anche il termine *scuola* indica esclusivamente la struttura formativa del sistema d'istruzione, mentre quella della formazione professionale si chiamava *CAP, Centro di Addestramento professionale* (fino agli anni '70), *CFP, Centro di formazione professionale* (fino agli anni 2000) e si chiama *CFP e/o Agenzia formativa* (dai primi decenni del 2000).

Nell'800 queste distinzioni non c'erano. I termini "istruzione" e "scuola" venivano, infatti, indifferentemente usati per il mondo del MPI, per indicare un percor-

so o una struttura formativa di tipo umanistico o tecnico-scientifico e per quello del MAIC per indicare un percorso o una struttura di tipo tecnico-professionale. Ciò che li distingueva era l'aggettivo che veniva posposto ai due termini istruzione o scuola: "professionale" "normale", "tecnica", "ginnasiale", o "liceale" ecc.

Nel caso della parola *scuola* nel sistema formativo di competenza del MAIC poteva essere aggiunto, al posto dell'aggettivo "professionale", un aggettivo che faceva riferimento al settore (scuola "industriale", "commerciale", "nautica", ecc.) o un complemento di specificazione (scuola "di arti e mestieri", "di disegno", "di arte applicata all'industria", "di incisione del corallo", ecc.) o un complemento di scopo o destinazione (scuola "per le arti fabbrili").

TONINI Torniamo alla sua affermazione che le scelte di politica formativa di questo quarantennio hanno una importanza determinate nel configurare il sistema formativo italiano dei decenni successivi. Quali sono queste scelte?

GHERGO Faccio riferimento soprattutto a due scelte fondamentali: la laicizzazione dell'istruzione e la creazione di due "poli" formativi.

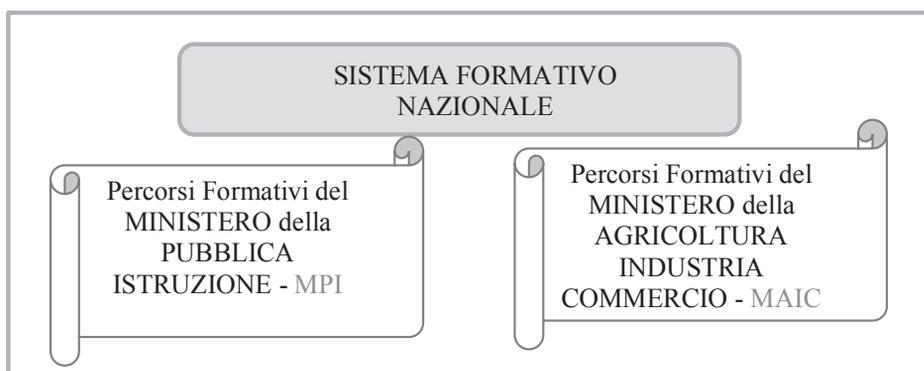


Figura n. 1 – Il sistema formativo nazionale

Il nuovo Stato soppianta le Congregazioni religiose che per secoli avevano avuto il monopolio dell'istruzione. Una pubblicazione del Ministero della Pubblica Istruzione del 1865, riportando i dati che nel Regno solo il 3% degli Istituti primari e il 14% di quelli secondari erano gestiti da Congregazioni religiose, così commenta: «[...] quando l'Italia ebbe un assetto civile, quand'essa poté riordinare le sue forze, l'insegnamento fu quasi ovunque tolto dalle mani delle corporazioni religiose e confidate alle cure dei laici». Non si tratta naturalmente di una prevalenza solo numerica ma di una superiorità culturale, almeno nella consapevolezza del nuovo Stato liberale, dominato dalla cultura illuministico-positivista.

Per i tantissimi uomini di governo, nazionale e locale, iscritti alle logge massoniche, le scuole dei gesuiti, dei barnabiti, degli scolopi, dei fratelli delle

scuole cristiane ... avevano esaurito ogni loro capacità educativa: *“Il pensiero moderno ha disertato il convento, e il maestoso fiume della civiltà segue altra via, che è par quella della natura e della vita”*. Una esclusione totale e senz'appello che darà luogo ad una contrapposizione generalizzata e continua anche nei decenni seguenti e per tutto il secolo successivo!

La seconda scelta è *la creazione di due sistemi formativi, autonomi e paralleli*, che a livello nazionale facevano capo al MPI e al MAIC (cfr. Figura 1).

Parliamo di sistemi formativi perché, nel tempo, i percorsi dell'uno e dell'altro si struttureranno in livelli/gradini formativi successivi: dopo l'istruzione elementare del MPI, nell'uno e nell'altro dicastero troviamo percorsi “medi” e “superiori”.

Nelle competenze del primo Ministero rientrano tutti i percorsi formativi che hanno una fisionomia prevalentemente culturale (sia generale che tecnico-scientifica) e quindi funzionali alla prosecuzione degli studi nei livelli successivi. Nelle competenze del secondo Ministero rientrano, invece, tutti i percorsi formativi immediatamente finalizzati a posizioni lavorative. La spendibilità di quanto vi si apprende è nel mondo del lavoro: nei campi, nelle miniere, nelle officine, nei laboratori, negli esercizi commerciali e negli uffici.

TONINI *Le aree di competenza dei due Ministeri sono state sempre percepite con chiarezza o ci sono stati momenti di tensione perché l'uno rivendicava di propria competenza qualche segmento appartenente all'altro ministero?*

GHERGO Sì, ci sono stati momenti di attrito. Mai per le scuole professionali di primo livello, ritenute pacificamente appannaggio esclusivo del MAIC. Tensioni tra i due Ministeri ci sono state, invece, per i percorsi formativi di grado medio o superiore. La “contesa” ha riguardato soprattutto gli Istituti Tecnici. Dal 1860 rientravano nelle competenze del MAIC, poi, dopo la soppressione e ricostituzione di questo Ministero, nel 1878, diventano definitivamente di competenza del MPI. In questo ventennio gli Istituti Tecnici erano stati sottoposti a tortuose riforme e revisioni contraddittorie, per cui gli ordinamenti degli anni '60 accentuavano gli aspetti più professionalizzanti, che ne giustificavano la collocazione nel MAIC, mentre quelli introdotti dalle riforme degli anni '70 accentuavano gli aspetti più “culturali-tecnico-scientifici”, fornendo, così, all'istruzione tecnica “mediana” la “fisionomia licealizzante” (peraltro prevista nella Legge Casati) per cui la collocazione più pertinente era nel MPI.

Una situazione di belligeranza tra i due Ministeri ha riguardato anche il livello formativo superiore, dove i confini sono più labili. Le diversità tra Università e Istituti e Scuole Superiori del MPI e le Scuole Superiori di competenza del MAIC sono meno percepibili, ma le differenze ci sono. Le strutture del MPI avevano un'organizzazione ancora settecentesca in cui la teoria e la ricerca erano vissute come orgogliosamente indipendenti dall'applicazione pratica e il corpo docente era totalmente slegato dalla realtà produttiva. Nelle Scuole Superiori del MAIC al contrario “la pratica” aveva una consistenza oraria pari a quella della teoria,

i docenti provenivano anche dal mondo del lavoro e, soprattutto, queste scuole avevano la consapevolezza di operare per il mondo produttivo, formando figure apicali e intermedie (ingegneri industriali, direttori di industrie, insegnanti ...).

TONINI *Quindi alla fine dell'800 l'istruzione professionale aveva già una configurazione di sistema?*

GHERGO Ho intitolato il secondo capitolo del V volume "Verso la costruzione di un sistema formativo". L'espressione usata sta ad indicare un percorso non ultimato, un'opera *in progress*, un'attività ancora non completata. Si va verso la costruzione di un sistema, ma che ancora non c'è; o almeno non c'è in maniera definitiva. Si intravedono le linee portanti, ma non la forma compiuta.

TONINI *Prima di precisare quanto manchi ancora è importante considerare quanto è stato fatto, che equivale a dire: in questi quaranta anni successivi all'unità del Paese, come si è configurata l'istruzione professionale del Regno d'Italia? Cerchiamo di ricostruire le sue connotazioni più importanti. Cominciamo dalle utenze: a chi è rivolto un percorso d'istruzione professionale?*

GHERGO Potenzialmente a tutti. Sia a quanti sono interessati ad apprendere competenze professionali per entrare nel mondo del lavoro e sia a quanti già vi sono inseriti e desiderano affinare, aggiornare, specializzare, perfezionare le competenze già possedute. Nella ricostruzione della storia delle singole scuole abbiamo sempre specificato se l'orario delle lezioni fosse diurno o serale e festivo. Nel primo caso è evidente che il percorso formativo fosse riservato ad adolescenti; se invece le lezioni si svolgevano la sera o la domenica e i giorni festivi erano frequentate da giovani e anche meno giovani che il giorno erano impegnati in attività lavorative.

TONINI *Alla fine dell'800 siamo già di fronte ad una concezione di lifelong learning, di apprendimento permanente lungo l'arco della vita?*

GHERGO No davvero. Quanto viene fatto in questo periodo non è mai la realizzazione di un disegno, ma la risposta a problemi contingenti, a bisogni, peraltro, rilevati normalmente dalle autorità locali (Provincia e Comuni ai quali si aggiunge spesso la Camera di Commercio). Emblematico il caso delle Scuole professionali di livello superiore. Occorre personale in ruoli apicali della industria, del commercio e dell'agricoltura e insegnanti per le scuole professionali? Allora il Governo, per decreto, crea di volta in volta il Museo Industriale (Torino), le Scuole Superiori di Commercio (Venezia, Genova, Bari), le Scuole Superiori di Agricoltura (Milano, Portici).

Non siamo negli ultimi decenni del '900, quando l'evoluzione tecnologica fa maturare l'esigenza di interventi formativi lungo l'arco della vita, quando la rapidità di innovazione che investe prodotti e processi lavorativi "obbliga" continuamente ad una rivisitazione e ad un reset del proprio bagaglio di competenze, costantemente

a rischio di obsolescenza e quindi di inutilizzabilità. Negli ultimi decenni dell'800 siamo ancora in un periodo in cui le innovazioni entrano nel mondo produttivo con una lenta progressione. Siamo ancora in una fase in cui si ritiene che il lavoro si impari esclusivamente *on the job*. Siamo in una società in cui vedere persone che la sera, dopo una giornata faticosa in laboratorio o a bottega, vanno a scuola è un fatto nuovo. Un confronto con il sistema della Pubblica Istruzione, in cui le lezioni si tenevano sempre ed ovunque in orario antimeridiano solo per giovani, rende bene la novità e la singolarità del fenomeno di persone che già lavorano ma tornano sui banchi di scuola. Vale quanto già detto a proposito di "sistema". Siamo di fronte a fenomeni senz'altro nuovi, ma legati alla occasionalità e alla episodicità, non alla realizzazione di un progetto di politica formativa per la lunga durata.

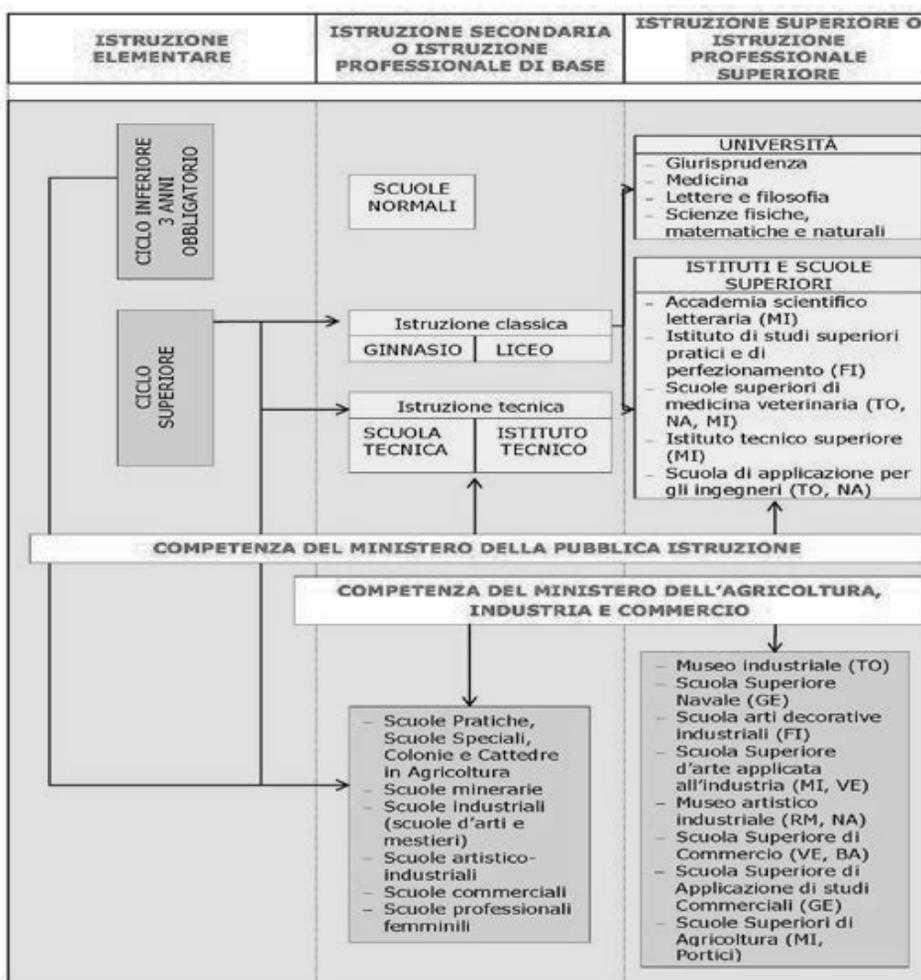


Figura n. 2 - Sistema formativo italiano alla fine dell'800: i percorsi di competenza del MPI e del MAIC

TONINI *Comunque, anche se al di fuori di disegni politici organici, di fatto l'istruzione professionale in questi quarant'anni comincia a differenziare ed articolare la propria offerta formativa per rispondere ad esigenze di livelli professionali diversi.*

GHERGO Sì, è vero. Le sue attività possono essere distribuite su una scala "ascendente", in percorsi di base (finalizzati a far acquisire competenze per lavori di tipo esecutivo), intermedi (per funzioni proprie del *middle management*) e superiori (per svolgere ruoli apicali). A fine secolo la distinzione tra i primi due gradi non è ancora ben definita. Senz'altro non lo è da un punto di vista formale, in quanto non è stata ufficialmente introdotta una classificazione tassonomica in base alla quale si può collocare una scuola o un'attività formativa nel primo o nel secondo grado. Inoltre, la pluralità di denominazioni usate per designare le stesse attività formative per il settore manifatturiero, sia quelle industriali, sia quelle artistico industriali, è ancora un fenomeno di confusione. C'è, però, qualche elemento, quale, ad esempio la scolarità di accesso prescritta, che offre preziosi indizi per una collocazione nel primo grado, dove è richiesto l'assolvimento dell'obbligo di istruzione (terza elementare) o nel secondo dove si richiede una scolarità maggiore (la quinta elementare o la scuola tecnica) o la partecipazione con successo certificata a percorsi di primo grado.

Al di là di problemi classificatori resta un dato di fondo: in questi primi quarant'anni dell'Italia unificata progressivamente si fa strada la consapevolezza che l'istruzione professionale di competenza del MAIC riguardi tutti i settori, tutti i processi lavorativi e tutti i ruoli professionali del mondo produttivo.

Ma un'attenzione particolare l'istruzione professionale del MAIC la riserva anche a coloro che non sono ancora occupati nel mercato del lavoro e che, per storie personali, rischiano di non entrarvi. Facciamo riferimento ai tanti ragazzi e alle tante ragazze in istituti di correzione (si pensi alle numerose colonie agricole). Per loro l'istruzione professionale aveva senz'altro una funzione propeutica al lavoro, ma anche di recupero personale per scongiurare situazioni di devianza e di marginalità.

TONINI *Quali sono le caratteristiche fondamentali della didattica impartita nelle scuole professionali di questo periodo?*

GHERGO Sono due, peraltro sono quelle che rendono la didattica dell'istruzione professionale originale rispetto a quella dei percorsi scolastici del MPI:

- a) la *dimensione localistica* per cui le scuole nella elaborazione e realizzazione dei programmi didattici godono della più ampia autonomia;
- b) la *dimensione tecnologica* per cui si privilegia l'insegnamento pratico su quello teorico e l'apprendimento delle competenze relative al fare su quelle relative al conoscere (cfr. Figura 3).



Figura n. 3 - *Caratteristiche della didattica dell'istruzione professionale*

Per ciascuna scuola professionale operante in questi anni ho ricostruito il quadro degli insegnamenti che vi si impartivano. Ebbene, a parte le scuole agricole, create o riordinate con un Regio Decreto che indicava alcune “materie” comuni a tutte le scuole pratiche e speciali, per quanto riguarda le scuole commerciali, industriali e femminili non ho riscontrato due percorsi uguali. Simili sì, ma identici mai. Evidente la differente impostazione con il sistema della Pubblica Istruzione dove vigeva la più rigorosa uniformità didattica per cui tutte le scuole del Regno, da Nord a Sud, erano tenute a “svolgere” i programmi elaborati a Roma. Nell’istruzione professionale invece i percorsi formativi erano progettati e realizzati autonomamente a livello locale dai soggetti che gestivano la scuola. Nel sistema scolastico della Pubblica Istruzione gli obiettivi formativi dei programmi didattici erano di natura culturale-scientifica, e quindi con validità universale; nell’istruzione professionale le finalità dei progetti formativi erano di carattere tecnico-professionale e quindi anche con specificità territoriali.

Inoltre, se osserviamo il quadro degli insegnamenti di ciascuna scuola, possiamo notare come quelli “operativi”, cioè quelli definiti “materie pratiche” o erano i soli impartiti o erano i più numerosi e comunque i più importanti. Non mancavano insegnamenti scientifici ma venivano proposti solo quelli necessari, o almeno utili ad una maggiore comprensione dei processi lavorativi. Per questo più che di “materie” si dovrebbe parlare di “aree disciplinari”. Nel senso che non si insegnava tutta la “fisica”, come avveniva nei percorsi del MPI, ma quelle parti della fisica che potevano interessare il lavoro a cui la scuola preparava. Non si insegnava tutta la “economia” ma quella parte di questa disciplina che poteva avere attinenza con ruoli e compiti professionali che avrebbero svolto gli allievi nel mercato del lavoro.

Accanto agli insegnamenti scientifici spesso c’erano anche insegnamenti riconducibili ad un bagaglio culturale di base (Italiano, Storia, Geografia, Aritmetica, Calligrafia...). Si trattava per lo più di una strategia didattica per rinforzare la gracile dotazione scolastica degli allievi Moltissimi, infatti, si erano fermati alla terza elementare. E per i tanti che non avevano avuto nemmeno questa opportunità in alcune scuole, prima di iniziare un percorso professionale, veniva proposto un corso equivalente alla scuola dell’obbligo (cfr. Figura 4).

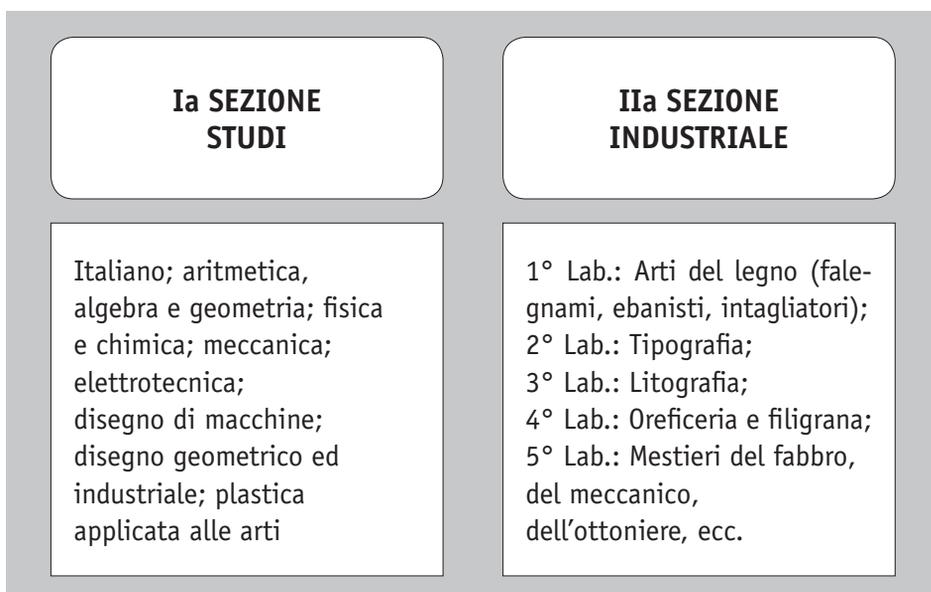


Figura n. 4 - Insegnamenti di base (Scuola civica d'arti e mestieri di Genova)

La maggior parte delle scuole avevano più sezioni, corrispondenti a più mestieri/professioni. In questo caso la prima parte del percorso formativo era comune a tutte le sezioni; successivamente gli insegnamenti diventavano specifici per ciascuna (Cfr. Figura 5).

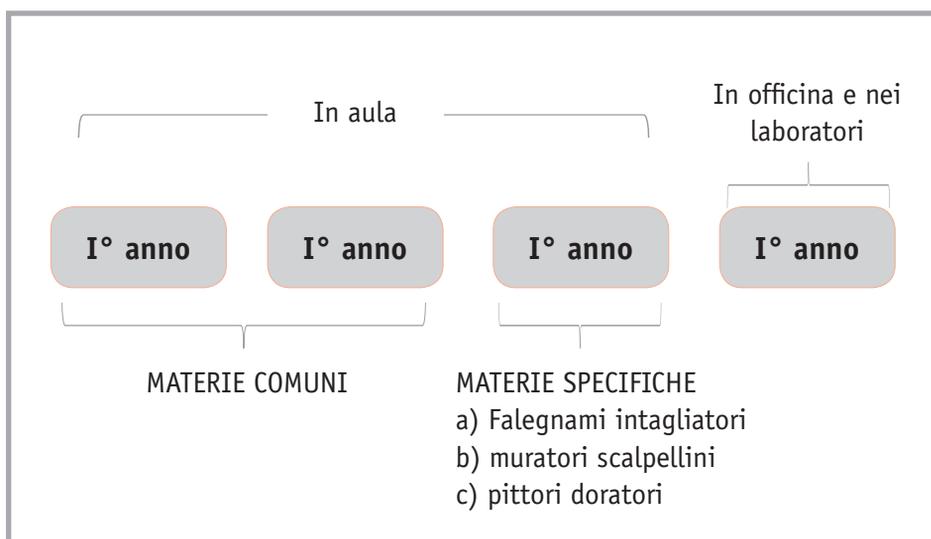


Figura n. 5 - Materie comuni e specifiche in scuole con più sezioni (SAM L'Aquila)

In alcuni casi i percorsi prevedevano la possibilità di uscire a livelli diversi (cfr. Figura 6).

Siamo di fronte ad un'embrionale prospettiva di didattica modulare: gli utenti possono uscire dopo un modulo (insieme di insegnamenti teorico pratici che consentono l'acquisizione di competenze professionali spendibili in situazione lavorativa) o di proseguire per una qualifica più elevata attraverso altri moduli.

TONINI *Quante erano le scuole professionali?*

GHERGO L'universo delle scuole operanti alla fine del secolo, di cui abbiamo ricostruito le vicende iniziali, sono 642. Questo numero racchiude realtà formative molto diverse.

Diverse per quantità di utenti serviti: si va da una piccola scuola di disegno in un paesino di una valle comasca con una decina di allievi alla grande struttura di Milano con tante sezioni e con varie sedi sul territorio comunale frequentate da centinaia di allievi.

Diverse per livello formativo: sotto il termine "scuola professionale" infatti racchiudiamo l'umile scuola di disegno e le Scuole professionali Superiori.

TONINI *Chi poteva aprire e gestire una scuola professionale? E con quali finanziamenti?*

GHERGO Delle 642 scuole, 338 possono essere collocate nella categoria *scuole sussidiate dallo Stato* e 304 nella categoria di quelle *sussidiate da soggetti locali* (Cfr. Figura 7).

Nelle prime rientrano le scuole alle quali il Ministero accorda un contributo fisso annuo, iscritto nel Bilancio "nominativamente". A questo contributo annuo, che assicura la continuità operativa nel tempo, vanno aggiunti i contributi finanziari di altri soggetti, pubblici e privati, presenti a livello locale. Soggetti pubblici che amministrano un territorio (Provincia, Comune) o che svolgono funzioni di interesse generale a livello provinciale (Camera di Commercio) o comunale (Congregazione di carità). Ma anche soggetti privati (benefattori singoli o istituzioni benefiche, congregazioni religiose, associazioni dei lavoratori o dei datori di lavoro, banche...). All'interno delle scuole sovvenzionate dal MAIC c'è una particolare categoria che convenzionalmente ho chiamato *scuole governative*; sono quelle istituite con un regio decreto, governate da un Consiglio direttivo dove il Ministero è presente con propri delegati, che utilizza un personale reclutato, normalmente, con concorsi pubblici, che segue programmi didattici preventivamente autorizzati dal Ministero. Rientrano tra le scuole governative le Scuole Superiori, alle quali, come ho detto, spettano le funzioni di preparare il *management* di aziende operanti nei diversi settori economici e di formare i docenti per le scuole professionali di grado inferiore.

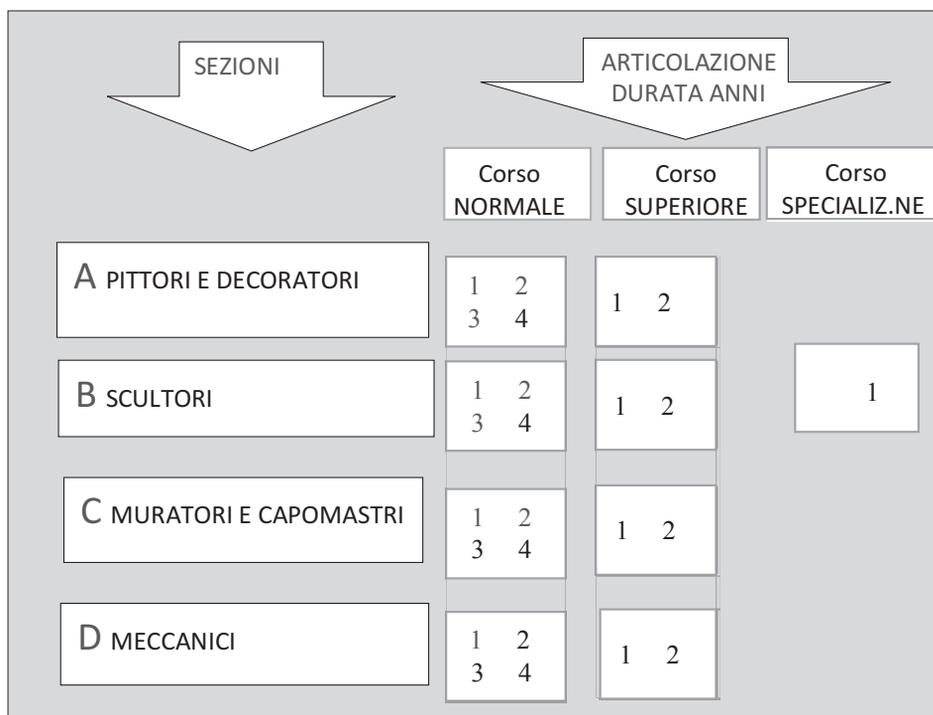


Figura n. 6 – Uscite a livelli formativi diversi (Scuola d'arte applicata all'industria di Verona)
I numeri in rosso stanno ad indicare gli anni in comune tra le diverse sezioni.

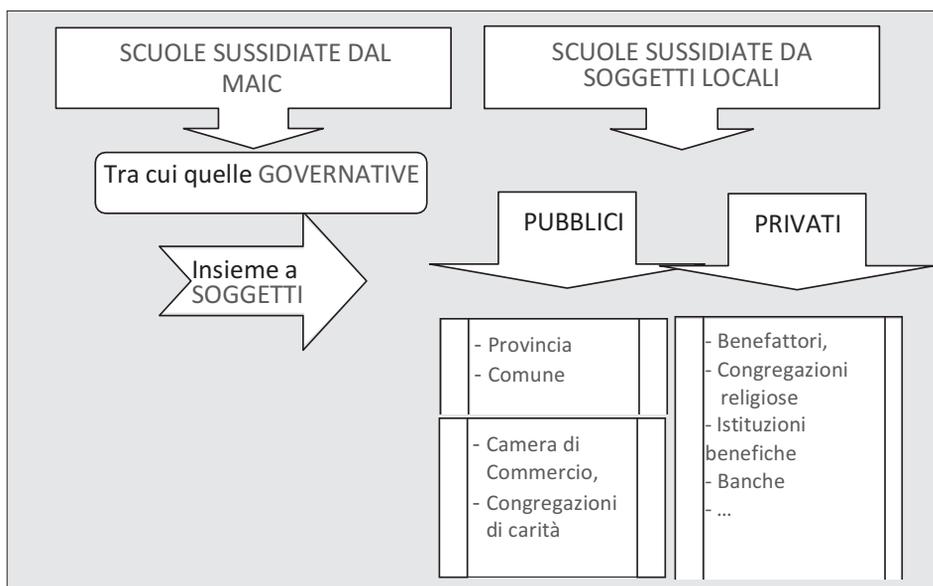


Figura n. 7 - I soggetti che finanziano e gestiscono le Scuole Professionali

Le Scuole dei soggetti locali, invece, sono quelle promosse, gestite e sostenute finanziariamente da soggetti pubblici o privati locali, da soli o in consorzio con altri soggetti pubblici e/o privati. Molte di queste scuole ricevono un contributo anche dal MAIC; si tratta, però, di un contributo eventuale e occasionale. I dati relativi a questa seconda categoria (304 scuole) sono sottodimensionati. Infatti, molte piccole realtà formative finanziate e gestite da soggetti locali non hanno lasciato traccia di sé. Una laboriosità benefica e provvidenziale, per la vita professionale e civile di numerosi utenti e per l'economia dei territori dove operavano, ma che non ha lasciato una documentazione sistematica del proprio operato! E la storia si fa sui documenti!

TONINI *Quindi normalmente il sostentamento finanziario e il governo delle scuole professionali era assicurato da una pluralità di soggetti pubblici e privati?*

GHERGO Esattamente. Caratteristica comune di quasi tutte le scuole dell'una e dell'altra categoria, anche di quelle governative, è la formula gestionale "consorziale" per cui alla loro istituzione, al loro funzionamento annuale e al loro governo provvedevano soggetti diversi, tra loro associati. Ho rilevato in questi quaranta anni una pluralità straordinaria di tipi di consorzi. Consorzi tra soggetti di governo centrale (MAIC) e territoriale (Province e Comune), enti autonomi di diritto pubblico che svolgono funzioni di interesse generale a livello provinciale (Camera di Commercio) o comunale (Congregazioni di carità). Ma anche Consorzi tra enti pubblici e soggetti privati.

La denominazione di soggetti privati, anche se giuridicamente è corretta, non coglie bene la loro fisionomia e non caratterizza a pieno la loro operatività. Oggi, infatti, preferiremmo chiamarli soggetti del privato sociale, in quanto svolgevano una funzione di pubblica utilità. Sotto tali dizioni comprendiamo, in particolare, le associazioni dei lavoratori, gli enti morali e le Congregazioni religiose. Ciascuna di queste realtà si muoveva in relazioni a preoccupazioni ed interessi diversi: le associazioni dei lavoratori per la valorizzazione professionale dei propri aderenti, gli enti morali per finalità filantropiche ed umanitarie, e le Congregazioni religiose per finalità educative d'ispirazione cattolica.

TONINI *C'è un motivo storico per cui la presenza cattolica nel settore si esprime attraverso le attività delle Congregazioni religiose?*

GHERGO L'impegno di uomini della Chiesa nei confronti della formazione professionale non nasce in questo periodo. Basti pensare a San Girolamo Emiliani, fondatore dei Somaschi, vissuto a cavallo del 1400-1500. Ma è soprattutto nell'800 che questo interesse nei confronti della formazione professionale esplose grazie ad alcuni colossi della carità cristiana. Facciamo riferimento a S. Lodovico Pavoni, S.ta Maddalena di Canossa, S. Giovanni Bosco, S.ta Maria Domenica Mazzarello, S. Leonardo Murialdo, S. Giovanni Piamarta.

Persone con indole e sensibilità diverse ma con due caratteristiche comuni:

a) tutti sono stati riconosciuti dalla Chiesa come “santi”. Se si priva questi uomini e donne di tale connotazione e si fa della loro opera una lettura solo sociologica, considerandoli esclusivamente riformatori e filantropi, si rischia una comprensione parziale e riduttiva della loro storia. Sono stati senz’altro riformatori sociali e filantropi che hanno letto con lungimiranza e discernimento i bisogni dei loro tempi, ma il loro amore operoso per i diseredati, i poveri e gli emarginati nasceva ed era espressione dell’amore di Dio;

b) tutti hanno fondato una Congregazione religiosa - riconosciuta dalla Chiesa - per la quale l’interesse per la formazione professionale rappresenta un carisma originario. In altri termini - e rispondo così alla sua domanda - le Congregazioni fondate dai religiosi già menzionati sono nate per la formazione professionale o, almeno, anche per la formazione professionale. Questo ha due conseguenze positive: si assicura una continuità nel tempo all’opera iniziata dai fondatori e si può contare su uomini e donne che “vocazionalmente” vivranno il fare formazione professionale.

TONINI *In che misura le attività formativo-professionali furono coinvolte dal processo di laicizzazione da parte dei Governi dell’epoca?*

GHERGO In effetti questo processo portato avanti, come detto, dai tanti massoni presenti nel governo centrale e nelle pubbliche amministrazioni locali, non riguarda l’istruzione professionale gestita dalle Congregazioni religiose, per due ordini di motivi: uno finanziario ed uno culturale. Il primo: le attività delle Congregazioni non gravavano sulle casse pubbliche e quindi non beneficiando di finanziamenti e sussidi statali, provinciali e comunali, potevano svolgere le loro attività professionalizzanti. Il secondo: le Congregazioni operavano nelle scuole professionali che abbiamo definite di base, cioè in quelle tipologie di scuole, che la cultura del tempo vedeva solo come momento di apprendimento di competenze operativo-manuali (dimensione addestrativa) e non a come occasione educativa (dimensione formativa). Erano luoghi, quindi, che non rappresentavano rischi di “*indottrinamento oscurantista cattolico*” come si sarebbe espressa la stampa massonica. Per questo motivo le scuole professionali delle Congregazioni non solo quantitativamente non si contraggono ma, anzi, si espandono.

Ma c’è un’ulteriore occasione che favorisce questa espansione: la promulgazione della legge (e del regolamento di esecuzione) del 1866 sulla soppressione delle Corporazioni religiose. Le norme risparmiavano dalla cessazione e relativo incameramento di beni immobili gli Ordini e le Congregazioni impegnate in attività di pubblica utilità, tra cui quelle formative. Alcuni Ordini e Congregazioni, pertanto, per sfuggire alle norme che ne cancellavano il carisma ecclesiale e quindi l’esistenza cominciarono a dedicarsi ad attività formative per allievi e

allieve esterne. È il caso di molti monasteri di clausura che si dedicarono alla formazione professionale delle giovani.

TONINI *Ha parlato di un sistema in progress. Cosa mancava all'istruzione professionale di fine '800 per essere definita a tutti gli effetti un sistema?*

GHERGO L'istruzione professionale post-unitaria è stata costruita su un "gracile" *humus* normativo. Se le scuole di agricoltura potevano contare su una legge, le scuole industriali erano regolamentate solo da circolari ministeriali e le scuole femminili nemmeno da quelle. Infatti, erano prive di una regolamentazione specifica. La prima grande carenza per dare all'istruzione professionale la denominazione di sistema, in senso proprio è la *mancanza di una legge di settore*. Molti sono stati i tentativi per varare una legge organica. Ma nessuno è approdato ad un esito positivo. Se questa carenza, da una parte ha consentito una certa flessibilità ad un settore che deve stabilire continuamente collegamenti e sintonie con il mondo del lavoro, dall'altra induce a pensare che l'istruzione professionale sia una materia che interessi poco allo Stato, qualcosa da lasciare più alle contingenze e all'occasionalità che a farne oggetto di una progettazione complessiva in una prospettiva lungimirante. Il fatto che i percorsi formativi del MPI siano regolamentati da una legge organica, non conferma il giudizio che quelli del MAIC siano per la politica e per il governo del Regno meno importanti. Peraltro, la poca e parziale regolamentazione prodotta riguardava solo le scuole sussidiate dal MAIC, non quelle che si sostenevano finanziariamente solo con l'aiuto di soggetti locali, pubblici e privati.

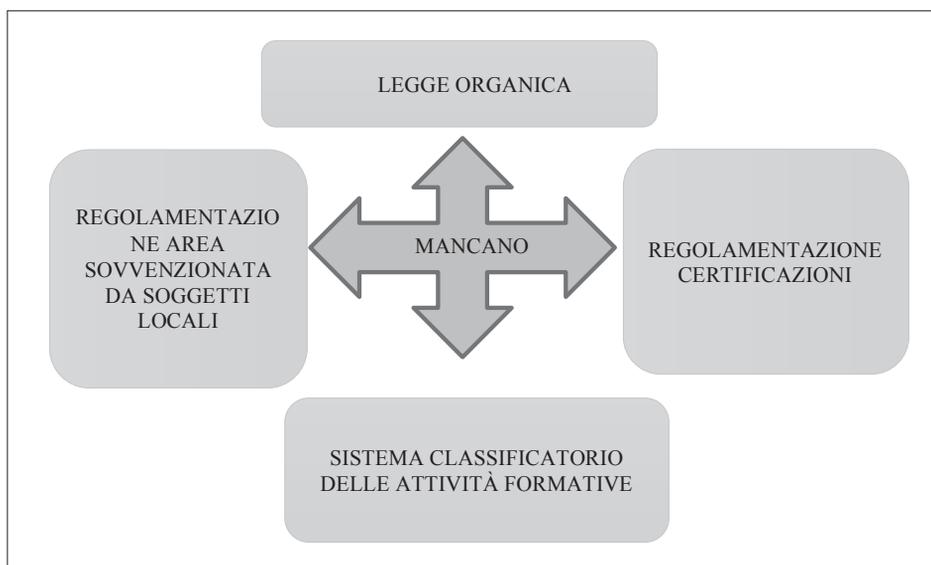


Figura n. 8 - Le maggiori criticità del sistema d'istruzione professionale a fine '800

Questa vastissima area formativa (quasi il 50% delle 642 scuole rilevate) è praticamente ignorata dallo Stato. Eppure, questo arcipelago di iniziative, anche se con livelli di efficienza diversi, che contribuiva alla formazione e al benessere dei cittadini e all'incremento dell'economia locale e nazionale, si configurava come un servizio di pubblica utilità! La mancanza di una legge organica comportava anche la mancanza di un sistema classificatorio delle attività formative ufficiali. Carezza importante perché conferma l'impressione di un settore che cresce per giustapposizioni successive, fuori da ogni disegno e pianificazione. Un'ulteriore carezza è data dalla mancanza di una regolamentazione delle certificazioni acquisite nei percorsi di istruzione professionale e la loro possibile spendibilità sia nel mercato del lavoro sia nel sistema della Pubblica Istruzione. (Cfr. Figura 8)

QUARTA PARTE: CONCLUSIONI

TONINI Qual è il target cui sono destinati questi volumi?

GHERGO Le rispondo con un aneddoto. Quando avete pubblicato il primo volume ne consegnai, non nascondo "con una certa soddisfazione", una copia a don Pasquale Ranzenigo, che mi assicurò che avrebbe iniziato a leggerlo il giorno dopo! Gli risposi "Se vuoi risparmiarti qualche anno di purgatorio, fa pure!". Fece un gran sorriso e mi rispose "Mi basta risparmiare gli anni di purgatorio che ti saranno abbonati per averlo scritto!".

I volumi della *Storia della Formazione professionale in Italia* non sono testi da "lettura continua" come si fa con un testo storico a carattere "divulgativo". Sono soprattutto una "fonte" da consultare. È quindi un'opera destinata agli studiosi di sistemi formativi e pertanto con una diffusione privilegiata in ambienti accademici e di ricerca. La mia speranza è che solleciti molti studenti che devono elaborare la loro tesi a scegliere di approfondire qualche aspetto o qualche periodo di questa storia.

TONINI Quindi dopo i volumi relativi alla prima e alla seconda fase, secondo la periodizzazione da lei utilizzata, ci dobbiamo aspettare altri volumi relativi alla terza fase, quella delle riforme ordinamentali della formazione professionale iniziale?

GHERGO A proposito della terza fase, che dovrebbe riguardare gli anni dal 1998 ad oggi, ho forti dubbi su una sua imminente elaborazione. Chi si occupa di storia, cioè chi è chiamato a fare letture riassuntive di un periodo, ha la necessità di godere di una certa distanza temporale dall'oggetto della sua ricerca. Il rischio infatti è quello di scambiare eventi e fatti effimeri, appartenenti alla sfera della cronaca, con fenomeni importanti e caratterizzanti un'epoca, appartenenti al campo della storia.

Diverso è il discorso del periodo che va dall'inizio del Novecento agli anni Cinquanta del secolo scorso. Questo arco di tempo sarà coperto dagli altri due volumi annunciati sui quali sto ancora lavorando. Potrà essere oggetto di un'altra intervista!



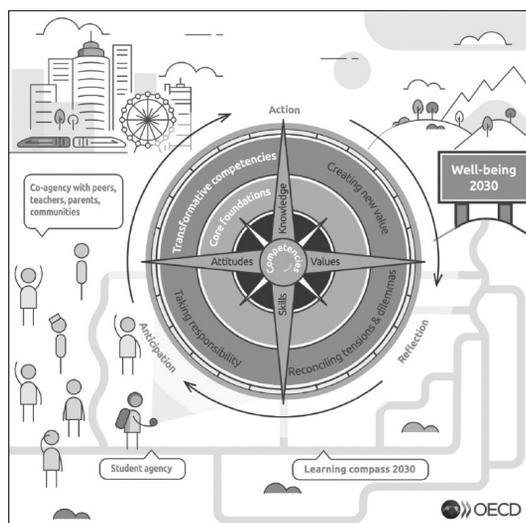
Incorporare i valori nel curricolo

ROBERTO FRANCHINI¹

Poco più di un anno fa il Dipartimento per l'educazione dell'OCSE, nell'ambito del progetto Future of Education and Skills 2030, ha pubblicato un volume dal significativo titolo *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*². Questo volume segue di pochi mesi ad un altro particolarmente significativo, dal titolo *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*³.

Il lavoro dell'organismo internazionale sollecita uno sguardo alto, che dall'ottica dell'emergenza sociale ed educativa rimanda ad una domanda più ampia e comprensiva: cosa significa essere uomini? Quali valori e atteggiamenti universali costituiscono la dotazione umana, prima, durante e dopo le sfide e le urgenze che la storia variamente presenta? Come la scuola può contribuire a plasmare un futuro migliore, incorporando nel curricolo quegli elementi antropologici che rendono lo studente *più uomo*, e dunque più pronto ad affrontare le scelte etiche per il bene comune? Come costruire un curricolo che crei equità, contrastando le disuguaglianze?

È singolare che l'organismo per la cooperazione e lo sviluppo economico ponga istanze di questa portata: non è raro, infatti, imbattersi in analisti che le giudicherebbero come un attacco alla laicità della scuola. È dunque una bella novità che l'OCSE sottolinei l'esigenza di allargare il ventaglio dei risultati di apprendimento (*learning outcomes*), dichiarando che



¹ Università Cattolica di Milano.

² OECD, *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, 2021, <https://doi.org/10.1787/aee2adcd-en>.

³ OECD, *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*, 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/adapting-curriculum-to-bridge-equity-gaps_6b49e118-en

la scuola deve assumere una visione educativa ambiziosa sul ventaglio di competenze in esito ai percorsi di istruzione.

La metafora utilizzata per offrire questa visione è quella della bussola (Learning Compass)⁴, adottata per sottolineare la necessità che gli studenti imparino a navigare da soli lungo la longitudine della crescita personale e la latitudine di sfide e contesti non familiari. Ancora, la bussola enfatizza il compito di sostenere i giovani nel compito evolutivo di trovare la propria direzione in modo significativo e responsabile, invece di ricevere semplicemente istruzioni o indicazioni statiche da parte dei loro insegnanti.

La bussola orienta in quanto oscilla sapientemente intorno a quattro, non due, punti cardinali: oltre a *conoscenze e abilità*, la scuola deve bilanciare l'ago (flessibile) del progetto educativo intorno al peso magnetico di *valori e attitudini*. Insomma, i percorsi formativi devono offrire agli studenti l'opportunità di crescere interiormente, per diventare agenti di bene personale e civico.

Naturalmente questa affermazione va messa a terra, per non rimanere sul piano delle dichiarazioni di principio: *embedding values in curriculum!* Incorporare i valori nel curriculum è un argomento controverso non solo in Italia, ma in molti paesi: spesso si presume o ci si aspetta che gli studenti sviluppino valori e atteggiamenti in modo informale e non formale, ad esempio attraverso le interazioni con i loro coetanei e con gli insegnanti. Sul piano progettuale, questo significa considerare l'educazione personale e sociale come una dimensione implicita: mentre gli insegnanti fanno matematica, italiano e scienze, devono avere un occhio di riguardo alla dimensione sociale ed emotiva, promuovendo negli studenti la capacità di comunicare, collaborare e intraprendere (aspetti che, per altro, non vengono poi valutati).

La sensazione è che questo approccio, in definitiva, non funzioni. Troppo forte è il peso di conoscenze e abilità nei retaggi e negli stili di insegnamento, e l'ago della bussola ne rimane inevitabilmente attratto, finendo per restringere il curriculum reale ai tradizionali aspetti dell'istruzione (mentre al contempo gli insegnanti potrebbero lamentarsi della maleducazione dei ragazzi...). È forse giunto il momento di transitare verso un approccio esplicito all'educazione personale e sociale, responsabilizzando in modo più chiaro la scuola (e gli insegnanti) su questo modo di intendere gli esiti del processo formativo.

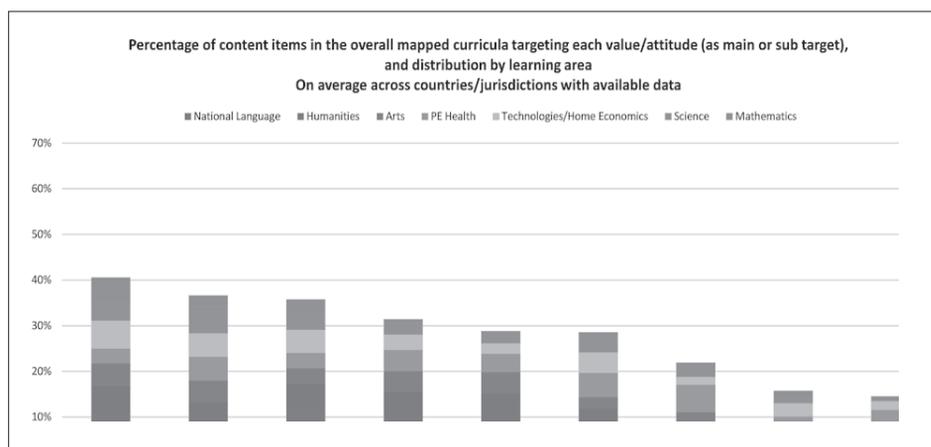
⁴ L'OECD Learning Compass 2030, un prodotto del già citato progetto OCSE Future of Education and Skills 2030, cfr. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

1. Una bussola per il futuro

Uno dei compiti più profondi e radicali dei sistemi scolastici e formativi è fornire ai giovani una bussola per il loro futuro. Questa bussola non è fatta in primo luogo di saperi e conoscenze disciplinari, ma di valori e attitudini, che dunque devono diventare uno dei principali esiti (*outcomes*) di un curriculum significativo e adatto alle sfide che ci attendono.

Questa affermazione non significa che i sistemi formativi debbano abbandonare l'esplorazione del patrimonio storico e culturale, per diventare luoghi di semplice aggregazione sociale. In realtà, infatti, non c'è alcun dualismo tra cultura ed educazione, a patto che la valorizzazione della tradizione non sia una sorta di visita al museo, ma un'occasione sempre nuova di umanizzazione e di riflessione sul futuro.... *historia magistra vitae*.

Il nesso tra discipline e valori/attitudini, tuttavia, non può essere dato per scontato, ma ha bisogno di essere chiarito nei presupposti teorici e soprattutto nelle dimensioni metodologiche, senza le quali rischia di rimanere una semplice dichiarazione di principio, come spesso accade nei progetti formativi. Dal punto di vista del quadro teorico, è fondamentale definire bene gli esiti attesi del percorso educativo, in modo tale da allineare i processi (il metodo) ai risultati desiderati. Sotto questo profilo, è utile lavorare soprattutto sul piano delle "attitudini", in quanto, quando si tratta di insegnamento e apprendimento effettivi, esse possono essere più facili da osservare rispetto ai valori e alle convinzioni sottostanti. Pertanto, nel momento in cui la scuola o il singolo insegnante si accinge a progettare il curriculum, è utile declinare gli atteggiamenti che gli studenti possono e devono sviluppare, mentre lavorano a obiettivi e contenuti di apprendimento specifici di un ambito disciplinare.



Qui viene in aiuto nuovamente l'OCSE, che nella citata pubblicazione distilla nove atteggiamenti misurabili, che possono e debbono essere stimolati all'interno di ogni singolo ambito culturale, e precisamente:

1. Riflessione
2. Collaborazione e cooperazione
3. Imparare ad imparare
4. Rispetto
5. Responsabilità
6. Empatia
7. Autoregolazione
8. Tenacia
9. Fiducia

In figura, l'elenco discendente delle diverse attitudini non è in ordine di importanza, ma deriva da uno studio approfondito sui curricula dei paesi OCSE (CCM, Curriculum Content Mapping⁵), offrendo uno spaccato sugli aspetti privilegiati o al contrario negletti all'interno della progettazione disciplinare. Da qui si comprende come l'attività cognitiva della riflessione costituisce il focus principale dell'educazione scolastica, mentre attitudini come l'autoregolazione e la fiducia interpersonale (intesa come "fare affidamento sugli altri") non ricevono particolare attenzione. Oltre a questo, il grafico rivela come alcuni ambiti disciplinari (primo tra tutti la matematica) sembra non contribuire affatto (almeno nelle intenzioni) alla costruzione della bussola per il futuro.

Qualcuno potrebbe rimanere sorpreso dall'inserimento dell'attitudine alla fiducia come elemento fondamentale dei curricula disciplinari... eppure proprio a questo aspetto la pubblicazione dedica una particolare attenzione, in quanto ritenuto fondamentale presupposto allo sviluppo di quello che, con un linguaggio sociologico, viene definito come "capitale sociale", ovvero, per dirla con Bourdieu, «la somma delle risorse, materiali o meno, che ciascun individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate su principi di reciprocità e mutuo riconoscimento»⁶.

Esiste un'altra prospettiva dalla quale guardare alla questione. Se l'educazione delle competenze per la vita costituisce già di per sé un obiettivo imprescindibile per la formazione della persona, occorre anche dire che gli stessi apprendimenti scolastici, nei tradizionali assi disciplinari, sono facilitati dalla creazione di una scuola diversa, nella quale le relazioni tra persone funzionano,

⁵ Il Curriculum Content Mapping fa parte del più ampio progetto Future of Education and Skills 2030 dell'OCSE, cfr. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

⁶ BOURDIEU P. (1980) Le capital social - Notes provisoire, in «Actes de la recherche en sciences sociales», n. 31, p. 119.

configurando una vera e propria “comunità che apprende”. La qualità delle relazioni, infatti, determina in larga parte la qualità della scuola⁷.

La scuola come *Gemeinschaft* (scuola come comunità, opposta alla scuola come *Gesellschaft*, intesa come scuola dei rapporti formali), come Sergiovanni propone riprendendo la celebre distinzione di Tönnies, è un luogo dove si realizzano fini espliciti, e si diplomano ragazzi che si impegnano nelle competenze interpersonali, e che dimostrano valori, atteggiamenti e comportamenti costruttivi e collaborativi. In essa, anche il problema della sicurezza, così innaturalmente enfatizzato in questi tempi, concependolo soltanto come questione di muri e sorveglianze, deve essere interpretato come la conseguenza di relazioni caratterizzate da scarsa connessione e con mancanza di conoscenza delle reciproche differenze.

Più in profondità, le evidenze internazionali inducono fortemente a pensare che i problemi della scuola (risultati scarsi, livelli di drop-out elevati, situazioni di conflitto, incidenti e situazioni di bullismo) sono piuttosto conseguenze di problemi e di istanze più profondi e fondamentali. Un monito a progettare l'educazione delle competenze sociali, per costruire non semplicemente il cittadino, ma un tessuto di relazioni atto a formare la persona e dunque anche la società del domani.

2. Educare alla fiducia, nel tempo del disinganno

Educare alla fiducia: di fronte a questo invito è giustificabile, almeno inizialmente, un legittimo scoramento, forse anche una certa diffidenza verso pronunciamenti che sono evidentemente significativi, ma potenzialmente utopici e apparentemente inattuabili. Si può educare alla fiducia? E quand'anche fosse possibile, spetta davvero alla scuola questa missione? Non è forse compito della famiglia, e in secondo luogo delle agenzie educative territoriali, mentre la scuola, in modo complementare, si occupa della crescita culturale?

Si è già criticato il rischio di questa impostazione dualistica, che finirebbe per confinare la cultura nel letto di Procuste di apprendimenti senza scopo, e l'educazione ad azione senza tempo e senza radici.

Al contrario, l'OCSE sembra particolarmente interessata a come gli apprendimenti disciplinari possano (debbano) connettersi alle finalità valoriali, ricevendone senso, luce e prospettiva. La cultura è e sarà sempre maestra di vita, patrimonio per il futuro, non semplicemente deposito di memorie. Nel tempo

⁷ Cfr. SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002, p. 92. L'autore cita affermazioni che riflettono risultati di indagini e studi sul successo formativo.

del disinganno, così lucidamente descritto da Bauman con la potente immagine della *modernità liquida*, l'istituzione scolastica è ancora più responsabilizzata sulla qualità di questa connessione, in grado di finalizzare l'apprendimento: le conoscenze sono per l'uomo, per il suo profilo personale e sociale, non l'uomo per le conoscenze. Le conoscenze sono strumento, l'uomo e la società il fine.

La questione, tuttavia, è "didattica": come è possibile curare le discipline al progetto umano (alla "bussola per il domani")? Nello specifico del nono valore (la fiducia), come possono gli insegnamenti della matematica, delle scienze e della storia contribuire a costruire un atteggiamento aperto agli altri e al mondo?

È opportuno a questo punto offrire una definizione il meno vaga possibile dell'atteggiamento della fiducia. Essa viene intesa come l'aspettativa di un individuo o di un gruppo di poter fare affidamento sulle parole, promesse e dichiarazioni scritte di un altro individuo o gruppo, oppure ancora come la credenza nell'onestà e nell'affidabilità dell'agire e delle intenzioni altrui. È evidente che la fiducia è presupposto fondamentale affinché si generino legami, ad ogni livello: tra studente e studente, tra studente e insegnante, tra scuola e famiglie, tra scuola e istituzioni territoriali e così via.

Fiducia e legami, poi, sono auspicio e promessa di compagini sociali capaci di operare per il bene comune (co-agency). È un progetto ambizioso. Basta fare il confronto con quella che potrebbe essere la missione dominante della scuola, spesso operante (apertamente o nascostamente) nella mentalità dei diversi attori (presidi, insegnanti, famiglie, etc.): affermazioni come "finire il programma", "preparare agli esami", "assolvere l'obbligo di istruzione" sono ancora ben vive, rischiando di impoverire le motivazioni e inaridire i progetti formativi.

Qualcuno potrebbe tuttavia avanzare un'obiezione: spostare la missione della scuola verso l'educazione personale e relazionale rischia di indebolire la formazione accademica degli studenti, essendo essi impegnati in attività socializzanti, che tolgono tempo e risorse alla preparazione culturale. Questa considerazione, apparentemente ovvia, è in realtà ampiamente falsificata da evidenze empiriche: i bambini e i giovani che, sotto la guida dei loro insegnanti, crescono dal punto di vista relazionale, ottengono più alti risultati anche negli ambiti linguistici, matematici e scientifici, essendo essi più tenaci, collaborativi, intraprendenti e creativi.

Come già ricordato, il dualismo tra *literacy* e apprendimento socio-emotivo è non solo manifestamente sbagliato, ma anche seriamente dannoso: al contrario, la riflessione sui curricula deve esaltare il nesso tra cultura ed educazione, rintracciando ed esaltando il nesso tra le discipline e il progetto antropologico di riferimento.

In questo orizzonte, il progetto Education 2030 Curriculum Content Mapping (CCM) nasce con l'intento di indagare questo nesso, incoraggiando tutte le

componenti del sistema educativo a finalizzare (allineare) tutte le azioni e gli interventi ad un progetto di uomo e di comunità. Come evidenziato dalla mappa concettuale proposta dal progetto, le discipline, con le loro conoscenze e abilità, sono la stella polare, il cuore, lo strumento vivo di un organismo operante per la costruzione di comunità di studenti operanti per il bene comune (student agency and co-agency).

Sul piano fattuale delle analisi dei curricula reali, i risultati del CCM, tuttavia non sono incoraggianti: emerge con chiarezza che gli apprendimenti non sono per lo più finalizzati, rimanendo largamente fini a se stessi. Laddove presente, l'attenzione agli aspetti relazionali sembra costituire maggiormente uno strumento, e non lo scopo dell'azione formativa.

3. Collaborare e cooperare: strategia didattica o fine educativo?

Tra le molteplici metodologie didattiche che fanno parte dell'itinerario formativo degli insegnanti (e dei relativi corsi di abilitazione) c'è il cosiddetto *cooperative learning*. Nato nell'ambito dell'educazione speciale, l'apprendimento cooperativo è una metodologia di insegnamento che si realizza attraverso, appunto, la cooperazione degli studenti, vista dunque come strategia, e non come scopo dell'attività educativa. Nella stessa denominazione, il sostantivo "apprendimento" costituisce dunque l'obiettivo finale, mentre la cooperazione (indicata dall'aggettivo) rappresenta uno strumento, che trova altrove la propria finalizzazione, la misura della propria efficacia.

Più specificamente, si tratta di un metodo didattico che consiste nella suddivisione degli alunni in piccoli gruppi, aventi come ragion d'essere il raggiungimento di un obiettivo comune. L'apprendimento degli studenti è favorito dall'aiuto reciproco, in quanto nell'attività relazionale (socio-costruttiva) le conoscenze vengono manipolate, scambiate e riversate in un prodotto finale, frutto del lavoro di tutti. In questa cornice l'insegnante assume un ruolo di moderatore ed organizzatore delle attività, stimolando l'impegno di ognuno e facendo in modo che si avveri una condivisione di conoscenze e abilità da parte di tutti, una mobilitazione personale che favorisca la risoluzione dei problemi e/o la creazione di prodotti (*problem/project based learning*).

È possibile ribaltare l'ordine dei due elementi? È immaginabile pensare ad un approccio nel quale le attività di apprendimento siano finalizzate alla capacità degli studenti di collaborare e cooperare, per costruire assieme il bene comune? In questo modo, la collaborazione cessa di essere una strategia didattica, per diventare il fine stesso dell'educazione. Piuttosto che di apprendimento coo-

perativo si potrebbe allora parlare di apprendimento della collaborazione... lo stesso termine *apprendimento* perde così la propria genericità, trovandosi direttamente finalizzato all'educazione di competenze sociali, elemento cruciale della Bussola per il Domani (Learning Compass). Se poi la competenza sociale (come ampiamente dimostrato dalla letteratura *evidence based*) favorisse anche il potenziamento degli obiettivi accademici, sarebbe una doppia vittoria, pur nella convinzione che si tratterebbe, in definitiva, semplicemente di un obiettivo secondario. La cultura è per l'uomo (e per la società), e non viceversa.

Se si volesse mettere la cooperazione al centro del curricolo, occorrerebbe partire da una sua precisa definizione, che ci aiuti a progettare (a monte) e a misurarla (a valle). Nella già citata pubblicazione, la collaborazione viene definita come la capacità di lavorare bene come membro di un gruppo o di una squadra, essendo fedele al *team*, e facendo la propria parte per il conseguimento dell'obiettivo, qualunque esso sia. Come tale, la cooperazione è un forte predittore di benessere e di una vita di successo.

Nell'attività collaborativa, gli attori non concepiscono se stessi come indipendenti e competitivi, ma come agenti semi-autonomi, ovvero persone capaci di tenere assieme identità e appartenenza, interagendo attraverso negoziazioni formali e informali, creando congiuntamente regole e strutture che regolano le loro relazioni, stabilendo modi di agire o decidere sulle questioni che li hanno uniti; in questo modo, la cooperazione diviene un processo che coinvolge norme condivise e interazioni reciprocamente vantaggiose.

L'OCSE identifica sei aspetti della capacità di collaborare: l'interdipendenza sociale, l'introduzione di nuove idee, la negoziazione di obiettivi e compiti condivisi, la risoluzione dei conflitti, la condivisione delle risorse e la comunicazione. Tutti questi aspetti devono diventare elementi chiave dei progetti educativi.

Infine, aspetto molto importante e forse decisivo, la collaborazione è un costrutto orientato all'azione. Mentre l'attività del conoscere può rimanere sul piano contemplativo, collaborare coinvolge necessariamente l'identificazione di uno scopo comune, di carattere trasformativo. Nella cooperazione si avvera dunque un senso di *agency* personale e sociale: inserita nel curriculum dell'agenzia educativa, essa è in grado di trasformare le scuole in istituzioni di comunità, superando lo status austero di cattedrali del sapere, e rendendole pronte a dare il loro contributo al contesto in cui sono inserite.

Nella scuola, i progetti collaborativi possono aiutare precocemente gli studenti a sviluppare competenze importanti nella vita e nella professione. È difficile infatti rintracciare situazioni umanamente e professionalmente significative che non coinvolgano l'interazione con gli altri e col mondo. L'evoluzione verso un mondo sempre più globalizzato e interconnesso richiede spesso alle persone di lavorare con team eterogenei, in presenza oppure in luoghi diversi, con o senza la tecnologia.

4. Imparare ad imparare

Oltre agli aspetti relazionali (fiducia, collaborazione e cooperazione), tra i valori che per l'OCSE sono da "incarnare" nel curriculum ce ne sono alcuni che fanno riferimento all'area intima e riflessiva, come ad esempio *l'imparare ad imparare*. Tra le competenze trasversali questa può sembrare quella meno chiara ed anche un poco fumosa... cosa vuol dire "imparare ad imparare"? Come "mettere a terra" questa espressione? Cosa significa concretamente per gli studenti? Si tratta forse dell'area della cosiddetta "meta-cognizione" (costruito anche questo un po' astratto, e forse poco valutabile)?

In realtà, la definizione offerta dal Curriculum Content Mapping riporta la riflessione su un piano più concreto e comprensibile: "la consapevolezza e la comprensione del fenomeno stesso dell'apprendimento, che consente agli studenti di assumere il controllo del proprio apprendimento".

Imparare ad imparare vuol dire dunque in primo luogo *assumere il controllo delle proprie attività di apprendimento*. Naturalmente, il presupposto dell'espressione "assumere il controllo" è che esso sia normalmente in mano altrui (e che, per conseguenza, occorra riappropriarsene). In effetti, la percezione immediata è che le attività di apprendimento siano ordinariamente sotto il controllo degli insegnanti, con effetti potenzialmente deleteri proprio su questa competenza chiave. È possibile, infatti, che gli studenti si abituino ad essere per così dire forzati ad imparare, mediante una sorta di accerchiamento dentro al perimetro fatto di lezioni, compiti a casa ed interrogazioni. Ora, in ogni ambito in cui si esercita l'attività dell'uomo, è ben noto l'effetto del controllo esercitato da terzi: la motivazione diventa estrinseca (nel nostro caso ancorata all'effetto ricattatorio del voto), finendo nel tempo per estinguersi, non appena l'incentivo esterno si indebolisce o persino si annulla (come ad esempio durante la pausa estiva o al termine di un ciclo scolastico).

Se nessuno *vuole* imparare, chi potrà insegnare? Questo è il radicale interrogativo, che potrebbe mettere in discussione alcune delle pratiche didattiche normalmente utilizzate nel contesto scolastico. Forzare l'apprendimento, a monte mediante la strutturazione univoca degli stimoli (lezione) e a valle con l'effetto della valutazione (voto), potrebbe nel tempo illanguidire, o persino annullare questa fondamentale *volontà* di imparare. Dal punto di vista psicologico, questa fattispecie conduce inevitabilmente ad una conclusione: contro la propria volontà lo studente può forse memorizzare, ma non certo imparare.

Se si prende sul serio questa competenza chiave (che probabilmente è la competenza delle competenze, o almeno il presupposto di ciascuna di esse), è necessario riflettere su come favorire l'appropriazione da parte dello studente dell'attività di apprendimento, in tutte le sue fasi: fissare l'obiettivo desidera-

to, dirigersi verso di esso, monitorare i progressi e adottare misure correttive per rendere più efficace la stessa attività. Come afferma l'OCSE, l'imparare ad imparare si verifica quando gli studenti sono auto-diretti, ovvero consapevoli di sé come agenti attivi nel processo di apprendimento, rendendo non necessaria (e nemmeno opportuna) la sollecitazione passo-passo di insegnanti e genitori. L'imparare ad imparare diventa così un processo interiore, sorretto da motivazione intrinseca, e associato al cosiddetto ciclo AAR: Anticipazione (di obiettivi desiderati, in vista di uno scopo significativo per se stessi, in relazione con gli altri e col mondo); Azione (scelta delle strategie e intrapresa autonoma dei passi necessari); Riflessione (monitoraggio della propria crescita, e selezione degli opportuni aggiustamenti per migliorare l'attività).

Mentre l'apprendimento forzato potrebbe produrre la cessazione di questa attività (come il fenomeno pandemico del Learning Loss ci ha drammaticamente rivelato), Imparare a imparare prepara gli studenti a perseverare nell'apprendimento permanente e autodiretto, nei loro progressi accademici e nelle carriere che possono scegliere, e più in generale nelle scelte personali che si troveranno a fare nel corso della vita.

La domanda a questo punto diventa: come può la scuola, come possono gli insegnanti favorire l'imparare ad imparare? La prima risposta è radicale: poiché questa competenza è da considerarsi innata (basta pensare alla curiosità dei bambini), è sufficiente non scipparla! Insomma, sin dai primissimi anni della cosiddetta "scolarizzazione" occorre evitare di indebolirla, strutturando troppo le attività di apprendimento. Questa affermazione va presa con equilibrio: è evidente che i bambini all'inizio della carriera scolastica si trovano nella cosiddetta fase "eteronoma" (cfr. Piaget), e che dunque hanno bisogno che gli adulti sorreggano la loro attività, strutturando adeguatamente i materiali. Questo, tuttavia, non può e non deve comportare la completa assunzione del controllo, come sovente in realtà accade. La "lezione" del Reggio Children dimostra come i bambini, in un ambiente di apprendimento stimolante, attraente e opportunamente regolato, sono in grado di muoversi autonomamente verso obiettivi sensati.

Con il proseguo della crescita evolutiva, e addirittura con la fase cosiddetta "autonoma" (e cioè dagli 11 anni in poi, cfr. sempre Piaget), il controllo degli adulti diventa sempre meno opportuno, mentre aumenta l'esigenza di investire sull'autoregolazione degli studenti. Come sembra palese, in realtà accade un processo per certi aspetti ribaltato: le attività di governo dell'apprendimento da parte degli insegnanti, tutto sommato discrete tra infanzia e primaria, crescono con l'avanzare dei cicli scolastici, potendo diventare persino totali, e perciò soffocanti.

Occorre invertire questa tendenza. È assolutamente necessario che i nostri studenti crescano in orientamento agli obiettivi e mentalità di crescita. Per favorire questo rovesciamento è semplicemente opportuno che gli insegnanti

“perdano il controllo”, lasciando che i giovani scelgano le loro mete, si organizzino per raggiungerle e valutino i propri progressi in funzione degli obiettivi desiderati.

In prima battuta “perdere il controllo” lascia gli adulti in balia di una sensazione di scarsa efficacia, che può essere difficile da gestire. In più, è probabile che nell'immediato (a breve termine) si riscontrino risultati a prima vista inconsistenti (rispetto agli esiti apparenti, e per così dire “sicuri”, del ciclo lezione-studio-interrogazione). Occorre dunque avere una pazienza non ingenua, ma appoggiata sulla fiducia in risultati a lungo termine, più stabili e significativi rispetto alla memorizzazione di nozioni “mandate giù”.

La scuola deve dunque diventare un luogo aperto, esplorabile, ricco di stimoli da selezionare; l'insegnante l'adulto che prepara materiali, propone e sostiene scelte coraggiose, vigila con discrezione durante il tempo di apprendimento, combinando autonomia e regole. In uno spazio-tempo di questo tipo, attratto da sfide personali e culturali significative, il giovane forse impara meno (in termini di magazzino effimero di memoria), ma impara senz'altro di più, perché impara ad imparare.

5. Controllo o autoregolazione?

L'imparare ad imparare richiede la virtù dell'autoregolazione, definita dal CCM come “capacità di gestire le proprie emozioni, l'attenzione e il comportamento per rispondere efficacemente a richieste sia interne che ambientali”. Ancora, essa viene definita come la capacità di ritardare la gratificazione, controllare gli impulsi e modulare l'espressione emotiva, perseguendo con tenacia gli obiettivi preposti. Insomma, la capacità di “darsi una regola” è presupposto necessario perché diventi possibile perdere il controllo, lasciando che gli studenti si riappropriino delle attività di apprendimento, imparando ad imparare.

Occorre affrontare il rumore di fondo di tutte le possibili (e fondate) obiezioni: come è possibile che siano gli studenti a gestire le regole? Non sono gli adulti che devono imporle? Cosa accadrebbe nelle scuole se si lasciasse ai giovani l'autonomia nelle loro condotte individuali e negli stili relazionali? Normalmente, infatti, è la scuola che esercita il controllo, sia sugli apprendimenti (cosa, quando e come) che sulle condotte (cosa fare e, soprattutto, cosa non fare). Pertanto, mettere nel mirino l'autoregolazione potrebbe comportare una profonda revisione delle modalità consuete di predisporre routine e dare ordine alla convivenza negli spazi educativi.

In effetti, alcune brevi notazioni di psicologia dello sviluppo potrebbero ulteriormente supportare questa esigenza di cambiamento... le domande da porre

alle scienze umane sono ad esempio le seguenti: come si favorisce lo sviluppo morale? Mediante il controllo? Se sì, in che misura? Favorendo l'iniziativa autonoma? Se sì, in che misura? Secondo Piaget, lo sviluppo del bambino deve portare progressivamente alla conquista di livelli crescenti di autonomia nelle scelte quotidiane, passando dalla fase eteronoma (dove è l'adulto il fattore prevalente di controllo) alla fase autonoma. Da questo punto di vista, è singolare che nella scuola accada normalmente il contrario: nell'educazione precoce i bambini sperimentano spesso gradi di libertà anche di molto superiori a quanto accade nella scuola superiore. Per fare un esempio, nell'approccio Reggio Children i bambini hanno margini di iniziativa e di libertà di esplorazione di gran lunga superiori a quelli di norma consentiti a giovani studenti di un liceo o di una scuola media... è giusto così? o stiamo sbagliando qualcosa? troppa libertà ai bambini o eccessivo controllo sugli adolescenti?

Anche Montessori aiuta a riflettere. Ella scrive: "Il principio fondamentale deve essere la libertà dell'allievo, poiché solo la libertà consente uno sviluppo di manifestazioni spontanee, già presenti nella natura del bambino. Il bambino deve capire la differenza fra bene e male e compito dell'insegnante è che il bambino non confonda essere buono con l'immobilità e il male con l'attività. L'intento deve essere quello di creare una disciplina per l'attività, il lavoro, il bene, non per l'immobilità, la passività, l'obbedienza. La disciplina deve emergere a partire dalla libertà; noi non consideriamo disciplinato un individuo reso silenzioso come un muto ed immobile come un paralitico: se è così egli è un individuo annichilito, non disciplinato. Noi crediamo che un individuo disciplinato è padrone di se stesso e capace di regolarsi da solo quando sarà necessario seguire delle regole di vita. Non possiamo conoscere le conseguenze che avrà l'aver soffocato l'azione al momento in cui il bambino sta appena cominciando ad essere attivo: forse gli soffochiamo la vita stessa"⁸.

Dunque il bivio è tra una malintesa disciplina per l'immobilità e la passività, e una opportuna disciplina al servizio dell'attività, dell'iniziativa e del lavoro. Il rischio di fraintendere è alto: è da considerarsi educato un giovane che impara a stare fermo e attento, sotto la pressione di minacce e ricompense? O è preferibile formare giovani capaci di intraprendere e di muoversi, scegliendo di aderire alle regole del gioco? A quale di questi due obiettivi tende l'istituzione scolastica, a reprimere o a liberare? a controllare o a facilitare l'autocontrollo?

L'OECD non ha dubbi: l'autoregolazione è uno dei costrutti chiave del progetto educativo, condizione fondamentale per contribuire al benessere collettivo e planetario del futuro. Gli studenti hanno bisogno di autoregolazione per navigare con successo - attraverso volatilità, incertezza, complessità e ambiguità - nel

⁸ MONTESSORI M., *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori, 2008, p. 77.

tempo (cioè passato, presente, futuro) così come negli spazi sociali e digitali (famiglia, scuola, Comunità, web e social network).

In un contesto in rapida e vorticosa evoluzione, ci si aspetta che gli studenti continuino ad apprendere, adattandosi a nuove contingenze e a nuove sfide: è molto probabile che solo gli studenti autoregolati abbiano successo in questa impresa. Durante il periodo più duro della pandemia questa ipotesi ha trovato decise conferme: solo gli studenti autodeterminati hanno proseguito il loro percorso di apprendimento, mentre quelli privi di questa attitudine sono incorsi nel cosiddetto fenomeno del Learning Loss.

Se la scuola opta per la promozione dell'autoregolazione, diventa necessario riflettere su quali condizioni organizzative e pedagogiche la rendono possibile e probabile. Sgomberiamo il campo da possibili equivoci: sostenere l'autoregolazione non significa affatto "togliere le regole". Le regole sono infatti un elemento fondamentale della convivenza civile, come anche del successo personale. Non c'è alcuna contraddizione tra autoregolazione e presenza di regole, anzi, queste sono necessarie a quella.

L'elemento chiave consiste nell'individuazione del cosiddetto "*locus of control*", che può essere interno o esterno. Qualora le condotte siano prescritte e imposte dall'esterno (ovvero dalla dominanza psicologica dell'adulto, esercitata mediante il dispositivo di lezioni, interrogazioni, ricompense e minacce), l'autoregolazione rimane lontana dalle pratiche educative, anche (forse soprattutto) quando ne conseguono obbedienza e conformità.

Qualora invece, condivise le regole e fissati gli obiettivi, gli studenti sono liberi di gestire il tempo, interagendo con il contesto e con gli altri, e scegliendo di farlo nel rispetto delle norme di convivenza (avvertite come utili e giuste), allora l'obiettivo è raggiunto, perché essi sono liberi nel bene. Le sanzioni rimangono (non c'è regola senza sanzione), non però come minaccia per così dire a monte, annunciata (gridata) per esercitare il controllo, ma come naturale conseguenza a valle, applicata per garantire equità e giustizia.

Dal punto di vista strettamente didattico, compiti reali, apprendimento cooperativo e presenza "laterale" degli adulti sono alcuni degli strumenti che definiscono il contesto "ecologico" nel quale l'autoregolazione può essere intenzionalmente perseguita, sotto la vigilanza discreta di insegnanti capaci di dire la parola giusta al momento giusto, senza esercitare un controllo pedissequo, quanto una premurosa capacità di feedback (parole relazionali che nel tempo verranno interiorizzate dagli studenti). Lo spazio, infine, fa la differenza: mentre cattedra e banchi predispongono e facilitano il controllo, le zone di apprendimento, arricchite in vario modo di stimoli culturali, sono l'ambiente che favorisce la crescita interiore di studenti autoregolati.

6. La scuola dei valori: note didattiche ed organizzative

Se si opta per un approccio esplicito all'educazione sociale e relazionale dei giovani a scuola, la questione da affrontare riguarda il *come*; al riguardo, l'OCSE segnala che la complessità dell'inclusione dei valori nel curriculum può essere compresa in tre ambiti:

- i) raggiungere un accordo sull'opportunità di affrontare i valori nell'ambito della ri-progettazione del curriculum;
- ii) costruire un consenso su quali valori e atteggiamenti dovrebbero essere inclusi nel curriculum;
- iii) armonizzare (allineare) le pratiche scolastiche (spazi, tempi, risorse didattiche) ai valori così selezionati.

Per non rimanere semplicemente sul piano della critica, è opportuno provare ad annoverare alcune possibili prospettive di cambiamento, sia a livello macro (del sistema educativo) che a livello micro (dell'organizzazione e dell'agire concreto della scuola e degli insegnanti).

Sul piano macro, negli ordinamenti (Indicazioni Nazionali) andrebbe forse superato il dualismo tra competenze trasversali (di carattere personale e sociale) e le competenze disciplinari. Nel concreto, invece di avere in esito la competenza trasversale "Agire in modo autonomo e responsabile" e la competenza disciplinare "Legge e comprende testi di diverso tipo, utilizzando strategie di lettura adeguata agli scopi", si potrebbe rappresentare come traguardo un più chiaro allineamento valoriale della competenza, ad esempio "Legge e comprende testi letterari per comprendere le radici culturali comuni e proporre al territorio e sui social messaggi e manifestazioni atti a sensibilizzare solidarietà e coscienza civica".

Una definizione di questo tipo richiede, sul piano micro, una finalizzazione accurata di tutte le attività didattiche, alla stregua non di semplici lezioni, ma di progetti e sfide reali, che coinvolgano i bambini e gli studenti in attività costruttive, in intelligente dialogo con il contesto in cui la scuola sorge ed opera.

Ancora più radicalmente, occorre relativizzare i saperi! Per "relativizzare" non si intende un diminuire, un traslare in secondo piano, ma un "rendere relativo", un "finalizzare", rendendo chiara la distinzione tra il *cosa* e il *perché*. Non c'è nulla di utile e di buono che non possa essere usato fruttuosamente per collaborare con gli altri e con la comunità di appartenenza. Un sapere apparentemente fine a se stesso, un contenuto nuovo, un'esperienza estetica può sempre essere condivisa, rendendo chiara anche ad altri la sua verità e la sua bellezza. Ad esempio, un gruppo di giovani che approfondisce l'esperienza storica del primo Novecento potrebbe realizzare un podcast sulle radici storiche della propria città o quartiere; un gruppo di studenti che assapora la poesia di Dante o la poetica letteraria del Manzoni può organizzare una *lectura Dantis*

oppure un evento culturale pubblico. Ancora, invece di scrivere da soli un tema, per essere letto soltanto dall'insegnante (o da un benevolo genitore), un gruppo di allievi potrebbe realizzare un saggio di scrittura collettiva, da riversare in un Social Network, oppure mettere a punto una campagna di sensibilizzazione, su temi utili come ad esempio l'ecologia o le problematiche economiche.

Un'impostazione curricolare di questo tipo muta in profondità il compito dei formatori. Occorre sganciarsi con coraggio dalla leggenda del programma, con il retaggio dell'elenco seriale di obiettivi, rispetto al quale si sarebbe più o meno *avanti* o *indietro*, costringendo ad una sorta di subdola e frustrante fretta. L'umanizzazione del curricolo (pochi obiettivi, tra i quali il privilegio va dato a fiducia, collaborazione e apertura al nuovo) trasforma il mandato educativo: non si tratta di preparare lezioni, ma di progettare esperienze culturali, affidate all'iniziativa e all'interazione attiva degli studenti.

La sfida più importante e delicata, tuttavia, non è la riforma del curricolo o il ruolo dei formatori, ma la terza tra quelle proposte dall'OCSE, cioè l'armonizzazione delle pratiche scolastiche, ovvero il punto di vista organizzativo. È questo l'aspetto più complesso, ed anche più resistente, affidato all'inerzia del "si è sempre fatto così". La questione dunque diventa: come riformare il DNA organizzativo, ancor prima che didattico, della scuola?

Lo spazio e il tempo, così come sono tradizionalmente organizzati nei confini dell'istituzione educativa, non favoriscono di norma la collaborazione e l'autoregolazione, anzi, le ostacolano. Banchi separati, risorse individuali (identiche e riproduttive), orari forzati, prove parallele e risultati in forma di classifica costituiscono ahimè il DNA di un'organizzazione che fatica a trovare il proprio senso, diverso da quello per cui è nata. Occorre dunque ripensare il fatto organizzativo, predisponendo ambienti di apprendimento ampi e diversificati, disarticolando l'orario in tempi attivi e collaborativi, superando il mito del libro di testo, e favorendo la condivisione di risorse, sia librerie che virtuali.

Come sottolineato in altri contributi (cfr. la riflessione sul cosiddetto educativo digitale⁹), l'organizzazione della scuola deve con più coraggio superare l'impostazione individualista (aule, cattedre, banchi, libri di testo intesi come risorse individuali) per strutturare zone di apprendimento nelle quali i bambini e gli studenti progettino, cooperino, si aiutino in vista di compiti reali, sensati e collaborativi, sotto la guida esperta di educatori meno impegnati nel trasmettere conoscenze, e più responsabilizzati a facilitare e incoraggiare iniziativa e interazione.

Come afferma scherzosamente Einstein, se qualcuno afferma che è impossibile, si limiti a non disturbare chi già lo sta facendo!

⁹ FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in Rassegna CNOS, 2/2020.

Bibliografia

- BOURDIEU P., *Le capital social - Notes provisoire*, in «Actes de la recherche en sciences sociales», n. 31, 1980, p. 119.
- FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in *Rassegna CNOS*, 2/2020.
- MONTESSORI M., *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori, 2008.
- OECD, *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, 2021, <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>
- OECD, *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*, 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/adapting-curriculum-to-bridge-equity-gaps_6b49e118-en
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002.

L'uso della piattaforma www.competenzestrategiche.it nei CFP

L'esperienza del CNOS-FAP di Alessandria

LODOVICO COMO¹

1. Premessa

L'incontro con la piattaforma www.competenzestrategiche.it è avvenuto per chi scrive nel 2017, in una delle sessioni dell'*Executive Master per figure di sistema nella Formazione Professionale* promosso dalla Federazione Nazionale CNOS-FAP in collaborazione con l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia - IUSVE. In quell'occasione, attraverso una breve presentazione e la distribuzione della prima edizione delle *Guida all'uso della piattaforma www.competenzestrategiche.it* si è appreso dell'esistenza della piattaforma potendone quindi considerare le potenzialità in relazione alle attività di orientamento scolastico e professionale, nonché nell'accompagnamento ai percorsi di formazione per giovani e adulti.

Il formatore/orientatore è frequentemente sollecitato dal mondo del lavoro e dalla evoluzione dei curricula formativi e scolastici a considerare la rilevanza delle competenze trasversali/*soft skills*. Tuttavia non era (e non è tuttora) semplice trovare corrispondenza in strumenti di supporto ai giovani e agli studenti che non si limitino a un approccio "funzionale" all'inserimento e alla permanenza nel mondo del lavoro. La piattaforma www.competenzestrategiche.it ben si adatta invece con i suoi strumenti a una prospettiva educativa integrale, focalizzata «sul processo di *empowerment*, o potenziamento della persona, inteso come sviluppo di una persona capace di dare senso e prospettiva alla propria vita e di crescere armonicamente nelle proprie competenze personali, sociali e lavorative»².

Passiamo quindi a esporre brevemente come si è cercato di esplorare le possibilità di applicazione - con l'indiscutibile pregio della digitalizzazione degli strumenti - tanto nell'ambito delle unità formative dedicate allo sviluppo delle competenze orientative che nelle attività di consulenza realizzate presso lo sportello orientativo del Centro di Formazione Professionale di Alessandria.

¹ Formatore.

² Cfr. PELLERÉY M., *Orientamento come potenziamento della persona in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali generali*, in *Rassegna CNOS* (2016)1, p. 42.

2. L'utilizzo della piattaforma nel CFP CNOS-FAP di Alessandria - qualche numero

Nel complesso abbiamo contribuito, come Centro di Formazione Professionale e sportello orientativo, a circa un quarto delle compilazioni e degli accessi totali alla piattaforma www.competenzestrategiche.it sul territorio piemontese.

• **2017/18: Le prime sperimentazioni in CFP**

Nell'anno formativo 2017/18 abbiamo avviato l'integrazione di alcuni strumenti in esperienze formative d'aula presso il CFP di Alessandria³.

Per quanto riguarda il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (da ora in avanti QSA)⁴ sono state individuate due classi, differenti tra loro per indirizzo formativo e per destinatario, cui è stato somministrato nella forma completa:

- la prima annualità del percorso biennale Operatore alla riparazione dei veicoli a motore, composta da allievi provenienti da altri percorsi scolastici in cui avevano conseguito uno o più insuccessi;
- la prima annualità del percorso triennale Operatore servizi di vendita, composta invece di ragazzi prevalentemente in uscita dalla scuola secondaria di primo grado.

Nella terza annualità del percorso Operatore Meccanico, prossima all'avvio dello *stage* formativo della terza annualità, si è sperimentata la somministrazione del *Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche* (QPCS)⁵ come occasione di riflessione e focalizzazione sui fattori che avrebbero potuto agire sul buon andamento dell'inserimento aziendale.

• **2020/21: con allievi in ingresso IeFP e percorsi di prevenzione dispersione**

Nel 2020/21 abbiamo optato per la somministrazione del QSAr (o QSA ridotto)⁶, principalmente per una migliore rispondenza tra le caratteristiche dei

³ In questo lavoro di somministrazione, e nell'elaborazione di parte delle considerazioni che seguono, è stata fondamentale la collaborazione della dott.ssa Serafina Baglieri, collaboratrice dello sportello orientativo della sede CNOS-FAP di Alessandria.

⁴ Il QSA è presentato in: PELLERÉY M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 1996.

⁵ Il QPCS è presentato in: BAY M. – GRZĄDZIEL D. – PELLERÉY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Rapporto di ricerca, Roma, CNOS-FAP 2010, pp. 102-106.

⁶ Il QSAr è una versione ridotta del QSA realizzata da Michele Pelleréy e validata da Massimo Margottini: MARGOTTINI M., *Validazione del QSA ridotto*, in PELLERÉY M. et Alii (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP 2018, pp. 257-304.

giovani incontrati e le loro competenze linguistiche, soprattutto nella comprensione degli *item*.

Il QSAr è stato somministrato a giovani preiscritti ai percorsi di IeFP (40 somministrazioni) e a un piccolo gruppo di allievi (10 somministrazioni) frequentanti un percorso finalizzato alla prevenzione della dispersione scolastica realizzato in integrazione con le scuole secondarie di I grado, il Laboratorio Scuola Formazione⁷.

- **Dal 2021/22: con allievi in ingresso nei percorsi IeFP**

Dal 2021/22 abbiamo proseguito nell'adozione del QSAr come strumento ordinario di accompagnamento nella fase di ingresso nei percorsi formativi proposti dal CFP, rispettivamente con 34 somministrazioni nel 2021/22 e 57 nel 2022/23.

3. Dalla somministrazione alla relazione: restituzione agli allievi

In generale la somministrazione del questionario informatizzato ha favorito un approccio positivo al colloquio, ha incuriosito i ragazzi e ha stimolato un confronto, sia in classe che allo sportello, in merito agli indicatori e al loro significato, soprattutto per lo sviluppo personale e professionale.

Immediatamente però è emersa una difficoltà consistente - già manifestata nella somministrazione, che ha richiesto numerosi interventi a supporto della corretta interpretazione degli *item* - nell'accesso a un livello lessicale che risultava piuttosto complesso per gli allievi⁸.

⁷ Questi laboratori nascono nel territorio piemontese da esperienze sviluppate a Torino nei primi anni 2000 (Provaci ancora Sam; LaPIS - Laboratori Per Il Successo) per intervenire sulle sacche di inadempienza scolastica e insuccesso formativo, per poi consolidarsi in questa forma nelle programmazioni IeFP della regione Piemonte. Questi percorsi integrano, all'interno del percorso scolastico della scuola media, esperienze laboratoriali realizzate in Centri di Formazione Professionale del territorio. I requisiti degli allievi in ingresso prevedono sempre uno o più insuccessi scolastici (boccature). In relazione al caso specifico dell'applicazione del QSAr nelle annualità successive non è stato più utilizzato come strumento d'aula, perché amplificava o tendeva a confermare la bassa percezione di competenza dei ragazzi. Abbiamo quindi preferito accompagnare i giovani allievi a sviluppare maggiori competenze nella gestione della pratica scolastica e di apprendimento: gestire al meglio l'agenda, programmare i compiti, studio e interrogazioni, collegare la fase di laboratorio con la fase di lezione in scuola secondaria di primo grado e le discipline scolastiche, fare sintesi di alcuni contenuti, rielaborare le esperienze di laboratorio professionale.

⁸ Stando ai dati delle rilevazioni INVALSI più del 35% degli studenti piemontesi al grado 8 si attestano al di sotto del Livello 3 in italiano. Questo dato è costante, con peggioramento, tra il 2019 e 2022, evidenziando un impatto nel periodo pandemico. Invece, considerata l'integrazione nel 2022 delle analisi dei dati di contesto, la popolazione studentesca del nostro CFP interseca le principali

Questo elemento di criticità era prevedibile, in considerazione della generale tendenza del nostro territorio a inoltrare verso l'offerta di formazione professionale allievi deboli nelle attività di studio teorico e carenti nelle competenze di base.

La difficoltà nella comprensione testuale, tuttavia, si accompagna a una scarsissima dimestichezza a parte di molti ragazzi verso le situazioni proprie del quotidiano contesto di apprendimento e studio - appunti, uso di schemi, mappe, sintesi - con una certa difficoltà a comprendere quanto espresso negli *item*⁹.

L'indicatore più difficile da comprendere, anche nella fase di restituzione, risulta riferito alle strategie elaborative (C1), che attiene al livello metacognitivo e di connessione tra le dimensioni dello studio teorico e la pratica quotidiana e quello riferito agli organizzatori semantici (C4 QSAr, C5 QSA), che attengono proprio alle tecniche di apprendimento (schemi, mappe, rielaborazioni, sintesi, collegamenti tra concetti e contenuti) che sono metodologicamente alla base del percorso scolastico del I ciclo, in particolare della scuola secondaria di I grado.

Questi elementi di criticità appaiono peraltro aggravati nel confronto con gli allievi che hanno attraversato o concluso l'esperienza scolastica del primo ciclo in Didattica a Distanza (poi rivista nella forma della Didattica Digitale Integrata). Ciò fornisce ulteriori elementi a supporto delle analisi che hanno ravvisato nella pandemia Covid-19 un ulteriore elemento di amplificazione delle differenze socioculturali preesistenti¹⁰.

Un'osservazione va riservata anche alla cura della somministrazione: soprattutto se si tratta di colloqui di ingresso nei percorsi IeFP la situazione può generare l'errata convinzione nel ragazzo che il risultato sia correlato all'accettazione della domanda di iscrizione. Quindi un tempo adeguato deve essere dedicato alla contestualizzazione, il che richiama una formazione minima per la figura incaricata¹¹. È indispensabile allontanare la prospettiva o il timore che il QSA possa essere usato come sbarramento all'accesso e non quale strumento abilitante e

condizioni "peggiorative" del risultato: prevalentemente maschile, più del 30% di allievi con *background* migratorio, fascia medio-bassa dal punto di vista socioeconomico, molti con una ripetenza. In merito si vedano *Rapporto prove INVALSI 2019*, p 47 e *Rapporto prove INVALSI 2022*, pp. 36-39.

⁹ Ciò appare ulteriormente singolare considerando che circa il 30% degli allievi inseriti nei percorsi IeFP hanno una certificazione per disturbi specifici dell'apprendimento. Avendo usufruito di piani didattici personalizzati dovrebbero dimostrare una maggiore e migliore conoscenza di tali strumenti, e non il contrario.

¹⁰ Oltre alle rilevazioni INVALSI si può approfondire attraverso l'indagine condotta da BAZZOLI N. –BARBERIS E. – CARDONE D. – DAGNES J., *La didattica a distanza nell'Italia diseguale. Criticità e differenze territoriali durante la prima ondata Covid-19*, in *Rivista Geografica Italiana* (2021)3, <https://doi.org/10.3280/rgioa3-2021oa12531>.

¹¹ Conoscendo le molte variabilità organizzative, a livello regionale e spesso anche tra singoli CFP, riteniamo che non sia utile assegnare a una specifica figura dell'organigramma questa attività.

orientato alla prima definizione di un progetto di miglioramento condiviso tra CFP, allievo e la sua famiglia.

4. Dalla somministrazione alla relazione: restituzione alle famiglie

Soffermandosi sul tema della relazione tra CFP, allievo e famiglia possiamo affermare che in linea generale i giovani che si iscrivono a un percorso di IeFP nel nostro Centro di Formazione Professionale portano con sé un vissuto scolastico negativo, spesso segnato da esperienze frustranti se non fallimentari.

Questo vissuto negativo coinvolge inevitabilmente anche i genitori, che di fronte alle sollecitazioni e agli stimoli proposti dalla scuola e dagli insegnanti sono spesso poveri di strumenti per agire a supporto dei figli nel percorso di apprendimento¹².

Di fronte ai richiami a un maggiore impegno nello studio ricevuti dai docenti della scuola secondaria di primo grado tanto i ragazzi quanto i genitori sembrano subire passivamente le osservazioni e non appaiono in grado di tradurle in concreti comportamenti volti a migliorare l'apprendimento (organizzazione del tempo, dei contenuti, strategie per organizzare i materiali e i concetti, etc.)¹³.

Quindi, se abbiamo detto di come i ragazzi si avvicinino al QSAr con il timore della selezione, abbiamo rilevato che non di rado i genitori ricercano nei risultati del questionario una conferma alla propria (o del figlio) bassa percezione di competenza.

Il colloquio di restituzione ai ragazzi e ai genitori è quindi, nella fase di definizione dell'iscrizione, una preziosa occasione per iniziare con il giovane allievo e con la sua famiglia un percorso di rielaborazione del percorso scolastico e di rinforzo alla percezione di autoefficacia e di competenza, dimensione esplorata dallo stesso QSAr (A4).

¹² Torna alla mente un passaggio della *Lettera a una professoressa*, dove ai genitori più poveri e "disarmati" si attribuisce questo pensiero: «L'ha detto il Professore. Che persona educata. Mi ha fatto sedere. Mi ha mostrato il registro. Un compito pieno di freghi blu. A noi non c'è toccato intelligente. Pazienza. Andrà nel campo come siamo andati noi» (SCUOLA DI BARBIANA – MILANI L., *Lettera a una professoressa. Quarant'anni dopo*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2007, p. 33).

¹³ Anche i genitori faticano spesso a comprendere la definizione degli indicatori del QSA, palesando una difficoltà speculare a quella dei figli rispetto alla comprensione del percorso per identificare un metodo di studio adeguato.

5. Dalla somministrazione alla relazione: restituzione ai formatori

Fin da quando si è immaginato l'utilizzo del QSAr nell'ordinario percorso di accompagnamento in ingresso ai percorsi era evidente che questo "capitale" di informazioni sullo stile di apprendimento del singolo allievo e della classe nel suo complesso deve essere reso disponibile ai formatori.

All'interno delle azioni ordinarie di avvio delle attività formative prevediamo un momento di incontro e confronto con i formatori per quanto riguarda i nuovi iscritti in cui l'attenzione si concentra in particolare su alcuni indicatori specifici, per consentire ai docenti di adattare ai "nuovi" allievi le attività didattiche dal punto di vista dei contenuti, degli strumenti e delle strategie per sostenere l'apprendimento efficace.

Questi incontri sono anche un'occasione preziosa per fornire elementi di conoscenza del mondo interiore dei ragazzi come emergono dal QSAr: aspetti di particolare criticità emergono dagli indicatori legati alla ansietà di base (A1), alla bassa volizione (A2) e alla bassa percezione di competenza (A4).

Fondamentale diventa quindi, per i formatori, riuscire a cogliere, rinforzare e valorizzare i successi, grandi e piccoli, degli allievi, supportandoli in questo impegnativo percorso di ri-attribuzione di senso al momento formativo e didattico.

Nella pratica quotidiana al formatore è richiesto di modificare la propria professionalità, per "stare" insieme agli allievi nelle difficoltà, anche di vita, che sfociano nella incapacità di attribuire un senso alla frequenza formativa e all'apprendimento.

In questi anni, se non sono mancate iniziative formative volte a sostenere insegnanti e formatori nella realizzazione di una didattica maggiormente laboratoriale, integrata con strumenti tecnologici per l'animazione dell'aula, non sempre si è posta identica attenzione a una preparazione di insegnanti e docenti per questa sfida, che è anche una fatica di non poco conto. Tuttavia fornire agli allievi strumenti ed esperienze per crescere nella complessa impresa di riuscire a "dirigere se stessi nello studio e nel lavoro"¹⁴ diventa sempre più una competenza indispensabile per ogni figura coinvolta nel processo formativo.

Presentarsi agli allievi come comunità educativa impegnata a sostenerli nella costruzione del loro percorso di apprendimento e condividere con loro il significato della situazione formativa (anche in modo imperfetto ma genuino) appare un percorso imprescindibile, a maggior ragione in un centro formativo di ispirazione salesiana.

¹⁴ PELLERER M. - M. MARGOTTINI - E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it strumenti e applicazioni*, Roma TrE-Press.

6. Conclusioni e prospettive

Facciamo un punto sulla nostra esperienza, in cui la somministrazione del QSAr e il percorso che ne segue si configura sul piano educativo come un punto fecondo di incontro per un triplice percorso:

- supporto nell'accompagnamento personale ed educativo nei confronti dell'allievo e del supporto allo sviluppo delle competenze personali al fianco di quelle professionali;
- supporto nel dialogo tra formatore e allievo, fornendo una base comune ai entrambi fissando obiettivi (piccoli o grandi) di crescita personale e professionale;
- condivisione con le famiglie, anche con le più fragili, per mettere in moto le risorse dei genitori nel sostegno e nella valorizzazione del percorso formativo dei figli.

Non abbiamo mai ritenuto di procedere a successive somministrazioni del questionario, il che ci impedisce al momento di offrire agli allievi un riscontro dell'evoluzione personale, sia in positivo che in negativo, rispetto alla prima somministrazione.

Questo accade sicuramente per mancanza di coordinamento tra la fase di aula e l'accompagnamento orientativo. Ma dall'altro lato è nostra opinione che questo monitoraggio *in itinere*, effettuato attraverso uno strumento impostato su un percorso scolastico "tradizionale" e più teorico, produrrebbe una amplificazione della distanza dall'esperienza formativa concreta vissuta dagli allievi del CFP.

Detto ciò, e pur non avendo ancora raggiunto un volume d'uso comparabile ad altre realtà regionali¹⁵, scorgiamo nel QSA e nel QSAr - e con la curiosità di sviluppare ulteriormente l'uso di altri strumenti - innegabili pregi che ci spingono a considerarli a pieno titolo tra gli strumenti del Centro e dello sportello orientativo.

Perché questo auspicio possa realizzarsi compiutamente possiamo provare a offrire, senza pretesa, qualche prospettiva per un confronto "a capacità infinita" per ipotizzare qualche possibile sviluppo e intervento che apra la strada all'adozione degli strumenti della piattaforma *competenzestrategiche.it*. nei CFP:

- la rivisitazione lessicale del QSA, per addivenire a una versione che sia maggiormente comprensibile da parte degli allievi;
- una versione "QSA-FP" che declini parte degli *item* verso le tipicità dell'apprendimento in situazione di laboratorio professionalizzante, per poterlo

¹⁵ Cfr. OTTONE E., *Competenzestrategiche.it: un cantiere aperto di ricerca, azione, formazione*, in *Rassegna CNOS* (2023)1, p. 103 e ss.; per il dato si veda a p. 112, Fig. 6.

valorizzare come strumento nel monitoraggio *in itinere* dell'evoluzione delle strategie di apprendimento degli allievi del CFP;

- l'elaborazione di un primo *kit* di strumenti e schede a supporto dell'apprendimento a misura di CFP, percorrendo la via già indicata nelle schede proposte da E. Ottone¹⁶;

- una parallela riflessione sull'evoluzione della figura del "formatore-orientatore" a supporto allo sviluppo delle competenze di autodirezione e autoregolazione nel processo di apprendimento e nel processo di lavoro (con conseguente individuazione della formazione più adeguata a tale scopo);

- un modello sperimentale di utilizzo della piattaforma in accompagnamento ai percorsi formativi in apprendistato duale per la qualifica e il diploma professionale, valorizzando anche altri strumenti proposti da competenzestrategiche.it al fine di una interazione con le realtà aziendali che valorizzi e sviluppi la prestazione tecnica unitamente alle dimensioni della personalità dell'allievo;

- un'analisi degli strumenti e delle loro potenzialità nell'ambito delle attività degli sportelli per i Servizi Al Lavoro (SAL) e delle politiche attive in generale, oltre che in accompagnamento ai percorsi di formazione per adulti (in cui gli sportelli SAL sono sempre più coinvolti, almeno nel caso piemontese, sotto la spinta della programmazione GOL).

Esiste infine un'opportunità *ad extra* che attiene un percorso di condivisione con istituzioni e operatori attivi a vario titolo nel settore dell'orientamento scolastico e professionale e delle politiche attive del lavoro.

Se la piattaforma www.competenzestrategiche.it può infatti essere affiancata con pieno diritto ad altri *e-tools* attualmente in uso nei CFP, negli sportelli orientativi e per i Servizi Al Lavoro CNOS-FAP, allo stesso modo può trovare ambiti di applicazione in altre programmazioni di Politiche Attive del Lavoro e di orientamento coordinati da autorità pubbliche.

Chi scrive conosce più direttamente il contesto regionale di appartenenza e, nello specifico, l'intervento strutturale Obiettivo Orientamento Piemonte: gli strumenti della piattaforma potrebbero trovarvi un contesto di applicazione adeguato in azioni di accompagnamento, rimotivazione e prevenzione della dispersione¹⁷.

¹⁶ Cfr. OTTONE E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.

¹⁷ Nel caso del Piemonte ho esperienza diretta di Obiettivo Orientamento Piemonte, destinato ai giovani dagli 11 ai 22 anni e attualmente è in fase di riprogrammazione per il triennio 2023-2026. Di prassi gli operatori o i raggruppamenti cui viene assegnata la realizzazione delle attività hanno un ruolo attivo nella definizione degli strumenti da mettere a disposizione degli operatori.

Nel medio-lungo periodo, l'applicazione nei prossimi anni scolastici delle *Linee guida per l'orientamento* lasciano intravedere analoghe opportunità di intervento a supporto della didattica orientativa attraverso gli sportelli orientativi e con gli strumenti analizzati in questo contributo.

Nel breve periodo, inoltre, le azioni per la riduzione dei divari e alla prevenzione della dispersione scolastica delle scuole secondarie di I e II grado (in fase di progettazione esecutiva) nell'ambito di *Futura - La scuola di domani*¹⁸ potrebbero utilmente avvalersi di operatori ed esperienze offerte dall'uso degli strumenti di competenzestrategie.it.

Bibliografia

- BAY M. – GRZĄDZIEL D. – PELLERÉY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Rapporto di ricerca, Roma, CNOS-FAP, 2010.
- BAZZOLI N. – BARBERIS E. – CARDONE D. – DAGNES J., *La didattica a distanza nell'Italia diseguale. Criticità e differenze territoriali durante la prima ondata Covid-19*, in *Rivista Geografica Italiana* (2021)3, pp. 36-58. <https://doi.org/10.3280/rgioa3-2021oa12531>.
- MARGOTTINI M., *Validazione del QSA ridotto*, in PELLERÉY M. et Alii (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP, 2018.
- OTTONE E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.
- OTTONE E., *Competenzestrategie.it: un cantiere aperto di ricerca, azione, formazione*, in *Rassegna CNOS* (2023)1, pp. 103-115.
- PELLERÉY M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 1996.
- PELLERÉY M., *Orientamento come potenziamento della persona in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali generali*, in *Rassegna CNOS* (2016)1, pp. 41-50.
- PELLERÉY M. – MARGOTTINI M. – OTTONE E. (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it, strumenti e applicazioni*, Roma, Roma TrE-Press 2020.
- SCUOLA DI BARBIANA – MILANI L., *Lettera a una professoressa. Quarant'anni dopo*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2007.

¹⁸ Linee PNRR di recente finanziamento e in corso di attivazione in questi mesi con serie difficoltà, stando a quanto si apprende dalla stampa sia in riferimento alla linea dedicata alle infrastrutture digitali quanto alla lotta ai divari territoriali e alla dispersione: https://www.repubblica.it/scuola/2023/05/28/news/pnrr_scuola-402081997/



La costruzione dei saperi nel nuovo paradigma educativo digitale

GIANMARCO PROIETTI¹

Si è ormai definitivamente dentro una società in cui tutti gli studenti e gli insegnanti hanno accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, quando e dove ne hanno bisogno. *Computing device* e servizi di rete sono così comunemente usati da diventare invisibili come oggetti tecnologici, prevalendo la funzione ad essi richiesta, così come oggi è invisibile il televisore in salotto o un forno in cucina.

Nella quotidianità gli studenti danno, dunque, per scontato l'uso delle tecnologie nel processo di apprendimento così come i docenti fanno in quello di insegnamento. Già il libro cartaceo, il manuale scolastico, unico e statico sta scomparendo dalle classi, basti vedere come ciascuna casa editrice oggi propone l'iscrizione gratuita a diverse piattaforme per accedere e scaricare i testi in formato digitale sempre aggiornabili.

È la conseguenza di un cambiamento epocale, un cambio di paradigma, come tante volte lo ha definito Roberto Franchini² anche nelle pagine di questa rivista.

In effetti nella società l'innovazione tecnologica ha ormai superato il suo punto di non ritorno.

Il capitalismo ha spostato l'interesse dell'economia dal materiale all'immateriale. Può risultare complesso da capire, si pensi però che la più grande società di autonoleggio non possiede una sola automobile (Uber), il maggior media del pianeta non ha rotative (META: Facebook, Instagram, WhatsApp ...), il più grande fornitore di ospitalità non possiede palazzi (Airbnb). Oggi, se Google decidesse di togliere un'azienda dai suoi elenchi, questa non avrebbe alcun futuro. Se Meta cancellasse un utente dai suoi registri, lo priverebbe di buona parte delle sue relazioni sociali.

¹ Educatore e docente di Matematica e Fisica nei Licei, ha diretto la Scuola Paritaria Salesiana PIO XI in Roma ed è stato Assessore al Bilancio, Finanze Tributi e Pubblica Istruzione nel Comune di Latina.

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

Non occorre oggi chiedersi se tutto ciò sia giusto o sbagliato, ma è opportuno invece valutare come la scuola stia rispondendo a tale cambiamento. È possibile davvero pensare la scuola, la cultura, l'educazione in genere disancorate da questo contesto? È possibile ancora proporre visioni di un mondo che non esiste più?

La risposta sembrerebbe scontata.

La questione però è ancora più complessa.

Il dibattito pedagogico, negli ultimi tempi, è stato ridotto in uno scontro decontestualizzato tra l'apprendimento con il libro o con il *tablet*. Se si dovesse rispondere alla banale domanda se si apprende meglio con il *tablet* o con il libro, evidentemente non troveremmo mai una risposta esaustiva in tempi ridotti perché le generazioni attuali non possono fornire dati scientificamente attendibili, immersi come sono in un'età di passaggio, mentre è possibile valutare i principi pedagogici per l'apprendimento digitale. Proprio lo studio di tali principi dovrà condizionare l'analisi e la progettazione di ambienti didattici adeguati alla società contemporanea. Sappiamo bene che nessuno studente apprende grazie all'elemento digitale, dal *device* alle *app*, dalle piattaforme ai vecchi *software*. Sono i processi cognitivi la causa dell'apprendimento, resi possibili, anche con i device digitali e sotto opportune condizioni, dall'educatore (insegnante, formatore o adulto di riferimento). Ciò significa che la digitalizzazione trattiene un potenziale cognitivo e didattico che può essere fatto agire in modo coerente con le teorie che si prendono a supporto per spiegare come funziona l'apprendimento digitale.

Una delle caratteristiche generali dell'uso dei supporti digitali è che essi possano stimolare l'attitudine all'azione: una conoscenza dunque legata al "saper fare", attraverso un agire *con e su* gli strumenti tecnologici, e al "conoscere facendo", attraverso un agire sul sapere *attraverso* gli strumenti tecnologici. L'uso quindi degli strumenti digitali nel nuovo paradigma educativo partirebbe dalla costruzione di itinerari nei quali il processo di appropriazione della conoscenza ha un carattere implicito, tale per cui nel momento in cui si agisce non si è del tutto consapevoli di che cosa si stia imparando. È l'argomentazione più seria e più diffusa quando si parla di *didattica per competenze*, sostenuta anche dalla valutazione oggettiva che l'uso dei media digitali, consentendo un'applicabilità immediata dell'apprendimento, accrescano anche la motivazione di chi li usa.

I nuovi strumenti poi, 2.0 o 4.0, con le loro nuove potenzialità (si pensi alla realtà aumentata, alle simulazioni laboratoriali, alla iperconnettività) permettono sempre di più la condivisione, la costruzione e la produzione sociale della conoscenza.

Può aiutare a comprendere meglio se si pensa per esempio a quanto avviene nell'infanzia, quando i bambini imparano la corretta formulazione delle frasi semplicemente parlando e ascoltando gli adulti.

Attraverso meccanismi impliciti e dunque inconsapevoli, i bambini fanno proprie le regole sintattiche e le applicano per approssimazioni via via più precise al proprio modo di parlare.

Tutto questo senza avere la conoscenza consapevole dei concetti tipici dell'analisi grammaticale e logica.

Un processo che sta alla base di una didattica per competenze delle lingue anche per gli adulti o del Latino con il metodo "natura" o "Ørberg³".

Nella didattica della Matematica, inoltre, è prassi consolidata far ripetere agli allievi la stessa tipologia di esercizi molte volte, in modo, così si crede, di consolidare le loro abilità: si pensi alle pagine di espressioni o di equazioni risolte nella scuola secondaria di primo grado o alle "formule" di geometria usate più come un'alchimista che vuole trasformare il piombo in oro.

Eppure la ripetizione dello stesso procedimento risolutivo può non portare i vantaggi sperati.

Un'abilità tecnica, benché consolidata, finisce per essere "sostitutiva" di ogni modalità di risoluzione di problemi differenti, anche quando è evidentemente non necessaria.

Cioè la procedura ripetuta viene applicata, in modo acritico e addirittura ossessivo, in contesti in cui è inutile o addirittura errata.

L'argomentazione matematica, a partire da una situazione reale, discussa, condivisa, elaborata in un confronto tra pari, può aiutare nella risoluzione del problema usando "implicitamente" concetti matematici di cui ancora non si conoscono i dettagli formali, rifuggendo la noia dell'esercizio ripetuto e lo sconforto se il risultato non fosse corretto.

Dunque il processo di apprendimento innescato diviene inseparabile dal contesto fisico (anche virtuale), sociale e culturale in cui avviene, per cui è inderogabilmente attivato da una comunità di apprendimento che sostiene l'interpretazione, la condivisione, la trasformazione e la costruzione della conoscenza. Risulta dunque così più chiara proprio la definizione di Competenza data da M. Pellerey⁴, cioè la manifestazione della mobilitazione di risorse interne ("conoscenze, abilità e disposizioni stabili") e di risorse esterne ("persone, strumenti materiali").

Quando dunque si parla di comunità educanti come pure del cambio di ruolo dell'educatore da "erogatore di conoscenza" a mediatore, si ha in mente proprio il cambio di paradigma dell'Educativo Digitale⁵, inserito quindi in una cornice pedagogica socio-costruttivista che ne diviene il modello di riferimento.

³ HANS H. ØRBERG, *Lingua latina per se illustrata*. Ediz. compatta. Per le Scuole superiori. Con espansione online, ed. Accademia Vivarium Novum.

⁴ PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia, 2004.

⁵ FRANCHINI R., *Il nuovo Paradigma*, in wCare su Apple Store, p. 15.

Evidentemente è indispensabile organizzare un'attenta formazione del corpo docente e dei dirigenti scolastici, azione imprescindibile non solo per dare senso e significato al cambiamento in atto, ma soprattutto per guidare e governare il cambiamento che comunque si realizzerà, anzi, si sta realizzando. Non è possibile infatti ignorare che, come già scritto, in quanto variabile costitutiva del nostro tempo, i media digitali siano sempre più presenti e determinanti nella quotidianità, con potere trasformativo enorme: esso si può subire, arrancando faticosamente nella ricerca di un adeguamento continuo, oppure può essere governato e addirittura guidato se la scuola diverrà, finalmente, il fulcro delle politiche programmatiche del Paese.

Da questo punto di vista occorre una valutazione anche di quelli che vengono chiamati *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento*. Senza entrare troppo nel dettaglio, non può essere il mondo del lavoro che orienta la scuola, come erroneamente è stato fatto in tutti questi anni, ma esattamente il contrario, cioè la scuola ma anche la Formazione Professionale, con tutte le sue potenzialità educative, dovrebbe governare il mondo del lavoro, proprio leggendo e reinterpretando la quotidianità e immaginando il Paese del domani.

L'Educativo Digitale può essere una via da perseguire per offrire agli studenti una nuova opportunità: essere accolti e compresi nelle loro possibilità reali, quelle di poter non ripetere una conoscenza, ma costruire un sapere in modo personale e originale.

Tutto ciò non è chiaramente un processo che automaticamente si innescherà con la sola introduzione del digitale in classe.

Anzi, è vero anche che le tecnologie possono banalmente essere usate per replicare la didattica tradizionale, ignorando le potenzialità che esse in qualche modo implicherebbero. Nessuno, purtroppo, si è scandalizzato nel sapere che non pochi docenti durante la pandemia hanno cercato di replicare quanto facevano in classe con la lezione frontale, davanti ad uno schermo, con le piattaforme digitali usate come contenitori di documenti da stampare per poi leggere e ripetere, secondo un metodo di studio statico e uguale per tutti (metodo che sarcasticamente può essere chiamato: A.L.E.R.T. *stai in guardia*: Ascolta, Leggi e Ripeti Tante volte), senza tener conto degli stili di apprendimento e cioè della soggettività degli studenti.

Molti docenti e dirigenti scolastici hanno mostrato palesemente, spesso senza una argomentazione chiara, la volontà di non cambiare approccio didattico, anche durante l'emergenza, un approccio che nasconde attraverso la modalità sincrona della così detta Didattica a Distanza, poi trasformata in Didattica Digitale Integrata, la replica di quanto si faceva quotidianamente in classe prima dell'emergenza; sullo sfondo la tranquillizzante esigenza del controllo e la trasmissione lineare delle conoscenze.

Una didattica digitale organizzata in modalità asincrona avrebbe potuto invece rappresentare un'opportunità per attivare gli studenti, non considerati ricettori passivi, su progetti complessi, ascoltando le loro esigenze e proponendo percorsi rispettosi dei loro tempi e stili di apprendimento, accompagnandoli in percorsi di ricerca e costruzione che l'uso dei nuovi media certamente avrebbe facilitato.

Si pensi a *Lettera ad una professoressa*: il testo è l'eccezionale *prodotto* organizzato dai ragazzi della scuola di Barbiana, costruito con cura letteraria, che ha con sé la rappresentazione di dati statistici frutto di ricerche interdisciplinari e conclusioni, risultato di un pensiero autonomo elaborato attraverso la discussione con gli adulti di riferimento e i compagni: essa è il frutto de *l'educativo digitale* senza il digitale a differenza di tante classi in cui oggi si ripete *l'educativo cartaceo* con il digitale. E proprio questa interpretazione, oltre al suo folgorante contenuto, fa della lettera dei ragazzi della scuola di Barbiana una delle opere più alte della letteratura sulla scuola celebrando l'azione di don Lorenzo Milani come un'avanguardia a cui occorre ancora ispirarsi.

L'integrazione di strumenti tecnologici e digitali di ultima generazione nelle situazioni di insegnamento-apprendimento, molto al di là di un loro ruolo strumentale per compiere più facilmente e più velocemente certe operazioni, può infatti consentire agli studenti di partecipare attivamente al processo di co-costruzione e co-gestione della conoscenza, attraverso una progressiva appropriazione mediata di contenuti e di strutture della conoscenza, di funzioni e processi cognitivi.

È qui che il docente si gioca la propria credibilità. Le tecnologie moderne hanno aperto opportunità per attività educative multidimensionali e creato uno spazio nuovo. Una sfida importante consiste nel rendere la scuola il luogo più interessante di questo spazio, come indicato dalla *Raccomandazione Europea sulla modernizzazione dei sistemi di istruzione* (2018).

Tutto ciò implicherebbe che quelle che fino a ieri erano considerate "avanguardie educative" dallo stesso istituto INDIRE⁶, diventino la quotidianità scolastica. È dunque necessario e indispensabile, citando il manifesto delle avanguardie:

- *trasformare il modello trasmissivo della scuola;*
- *sfruttare le opportunità offerte dalle ict e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare;*
- *creare nuovi spazi per l'apprendimento;*
- *riorganizzare il tempo del fare scuola;*

⁶ INDIRE: Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

- *riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza;*
- *investire sul “capitale umano” ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/territorio, ecc.);*
- *promuovere l’innovazione perché sia sostenibile e trasferibile.*

Per far questo non basta la buona volontà di uno o più docenti.

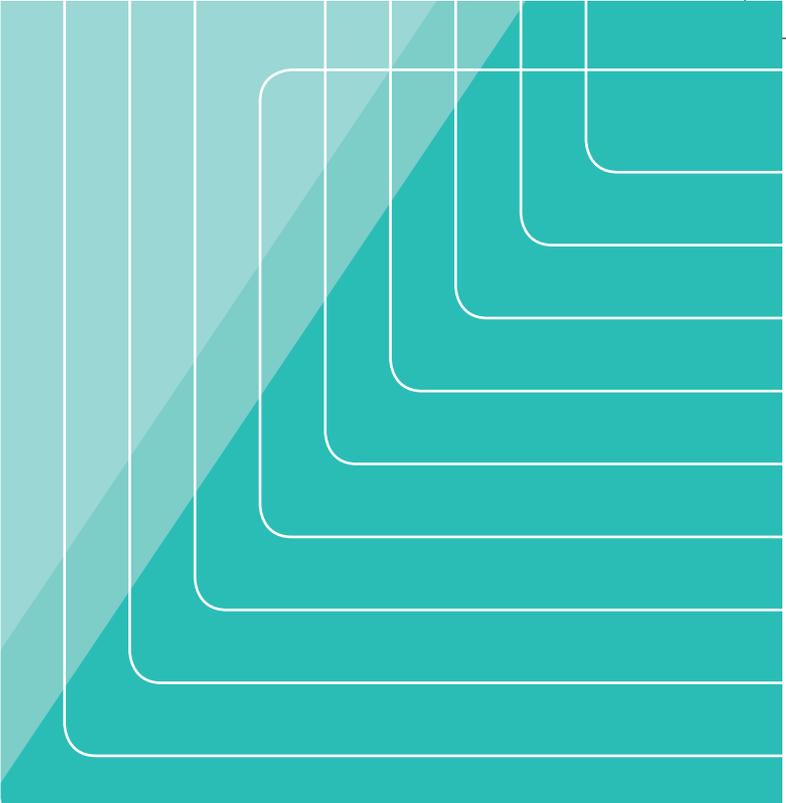
Oggi è necessario dunque che i docenti, i dirigenti, gli uffici scolastici, i Comuni, le Province e le Regioni, possano insieme dotarsi di strumenti atti a ristrutturare completamente la scuola, investendo sui piccoli istituti e non rincorrendo, per pura logica monetaria, i grandi numeri, accompagnando con adeguata formazione, cambiando in modo sistemico le linee guida sul dimensionamento scolastico concentrandole su un pensiero pedagogico, creando nuovi ambienti di apprendimento e lavorando perché il Ministero dell’Istruzione e del Merito investa da subito nel metodo di reclutamento di docenti e dirigenti che, diversamente da quanto accade ancora oggi, dovranno avere conoscenze e competenze tali da poter costruire la scuola nel nuovo paradigma educativo. Anche le scuole paritarie, valorizzando le differenze che portano con sé, dovranno investire su una possibilità più concreta di essere avanguardie educative.

Oggi si è chiamati non semplicemente ad amministrare un cambiamento difendendo lo *status quo* e giustificandosi con il sempre fallimentare “si è sempre fatto così” ma a trarre dal cambiamento stesso quelle indicazioni che possano costruire una scuola capace di futuro.

Se è certo che la presenza degli strumenti digitali ha modificato modalità di lavoro e modelli di conoscenza, è fondamentale che la scuola inizi e continui una riflessione su come tali strumenti possano essere usati didatticamente. Più che alimentare facili entusiasmi o catastrofiche previsioni, è necessario indagare in profondità i processi didattici e comprendere come essi stiano cambiando anche per effetto della presenza diretta o indiretta delle tecnologie nella società e nella scuola.

L’opportunità dei fondi europei per il *Recovery* nel “Piano nazionale per la ripresa e la resilienza” trascritti nel progetto FUTURA, prima di essere una ridistribuzione di capitali, è fondamentale l’invito a ripensare l’attività educativa e didattica nella contemporaneità per disegnare un futuro differente e reimpostare la tecnologia come strumento di accesso alla conoscenza. Ridisegnare le classi come ambienti di apprendimento, digitalizzare i laboratori per costruire nuove opportunità non per la verifica delle conoscenze ma per la costruzione dei saperi, sono gli obiettivi progettuali che, per essere perseguiti, non necessitano solo di ingegneri o architetti, ma di gruppi complessi in cui gli insegnanti sappiano svolgere il loro ruolo di educatori e mediatori, guardiani sulla soglia di un mondo nuovo nel quale i giovani si affacciano.

Solo la scuola, una scuola nuova aperta e conduttrice del nuovo paradigma, può garantire una Next Generation Europe.



Inserto
FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

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

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

NULLA SARÀ PIÙ COME PRIMA?

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

RASSEGNA CNOS propone 9 voci per orientarsi:

poche parole consistenti e aggiornate da possedere, che possono aiutare a dipanare una matassa aggrovigliata. Nove voci compilate per l'anno 2023 e distribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate su: Contesto Italiano e Internazionale, Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Processi Formativi.

CONTESTO ITALIANO E INTERNAZIONALE

1. Il 2023, l'anno europeo delle competenze

2 Lavoro e sistemi educativi: corrispondenze e discrasie

3. Politiche educative a livello mondiale

SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

1. Obbligo di istruzione e reddito di cittadinanza

2 Atlante del lavoro e delle qualificazioni

3. Orientamento: stato dell'arte e riforme in atto in Italia

PROCESSI FORMATIVI

1. Merito

2 Certificazioni delle competenze: situazione e sviluppi in Italia

3. Prevenzione e contrasto del bullismo e cyberbullismo

Lavoro e sistemi educativi: corrispondenze e discrasie

Emanuele Montemarano
Studio Legale e Commerciale Montemarano

Il collegamento funzionale tra il lavoro e i sistemi educativi ha la sua base giuridica primaria nel secondo comma dell'art. 35 della nostra Costituzione, che impegna la Repubblica a curare «la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori».

Questa disposizione costituzionale si ricollega - in un certo senso le attua - ad altre due norme, dettate dai precedenti artt. 3 e 4: il secondo comma dell'art. 3 attribuisce alla Repubblica, tra gli altri, il compito di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana; il primo comma dell'art. 4 quello di promuovere le condizioni che rendano effettivo per tutti il diritto al lavoro.

La Formazione Professionale va distinta, nell'interpretazione della Consulta, dall'istruzione scolastica: secondo il giudice delle leggi (Corte cost. 30 maggio 1977, n. 89) la Formazione Professionale, cui pure si riconosce la natura giuridica di «istruzione», si caratterizza per la diretta finalizzazione all'acquisizione di nozioni necessarie sul piano operativo per l'immediato esercizio di attività tecnico-pratiche, anche se non riconducibili ai concetti tradi-

zionali di arti e mestieri; mentre l'istruzione scolastica, pure se impartisce conoscenze tecniche utili per l'esercizio di una o più professioni, ha come scopo la complessiva formazione della personalità.

Appare innegabile tuttavia che, anche prima delle successive riforme, l'una e l'altra forma di istruzione concorrevano alla «elevazione professionale» dei lavoratori. Questa locuzione lascia ben comprendere che la cura cui si riferisce il costituente non si esaurisce, infatti, nell'istruzione tecnica ma deve ricomprendere una più ampia sfera di obiettivi, declinati nel miglioramento continuo di sé stessi nel realizzare la propria personalità nel lavoro e contribuire, come scritto nelle prime parole della *Laborem Exercens*, «al continuo progresso della scienza e della tecnica».

La norma costituzionale sulla scuola (l'art. 33 Cost.) esordisce proprio richiamandosi a questo binomio: «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento»: libertà della cultura e libertà dell'insegnamento, in attuazione del principio fondamentale istituito dal primo comma dell'art. 9 della carta costituzionale: «La Repubblica pro-

muove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica».

E qui si rivelano anche le «discrasie», poste in luce dalla stessa collocazione sistematica delle disposizioni costituzionali: tra i rapporti etico-sociali quelle sull'istruzione e tra i rapporti economici quelle sul lavoro.

Il legislatore ordinario, articolando il secondo ciclo dell'istruzione nelle due tipologie della scuola e dell'Istruzione e Formazione Professionale, e l'istruzione superiore nei percorsi offerti dalle Università e dagli Istituti Tecnici Superiori, ha inteso approntare sistemi educativi omogenei e sussumere la Formazione Professionale nell'ordinamento dell'istruzione senza aggettivi qualificativi. In questo senso anche la scuola e la Formazione Professionale costituiscono una sede di esplicazione della libertà, culturale e di insegnamento, che assume un valore in sé a prescindere dal collegamento, che pure esiste, con il lavoro.

L'alternanza tra studio e lavoro, a partire dagli interventi legislativi organici della fine del Novecento (art. 18 L. n. 196/1997), è stata individuata come uno dei prioritari obiettivi formativi (art. 1, comma 7, lett. o, L. n. 107/2015), ma anche quale mezzo per incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento dei giovani (art. 1, comma 33, L. n. 107/2015). Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, nell'ambito della compo-

nente C1 «politiche del lavoro» della quinta Missione, prevede un investimento di 600 milioni di euro per il rafforzamento del sistema duale di apprendimento, così da favorire la transizione dei giovani dal sistema scuola al sistema lavoro.

L'avvio al lavoro dei minorenni non è consentito prima della conclusione del ciclo di studi obbligatori, della durata di 10 anni, e comunque prima del compimento dei 16 anni o dei 15 anni nell'alternanza scuola-lavoro, tranne la deroga prevista dall'art. 3 L. n. 977/1967 per i lavori di carattere artistico, sportivo, culturale, pubblicitario o dello spettacolo. Una tematica emergente è quella del rischio che, mediante l'alternanza scuola-lavoro, si possa contravvenire a questa norma di tutela dei giovani e li si avvii ad un lavoro in età scolare, per di più non retribuito: che l'alternanza scuola-lavoro possa tradursi in una forma di sfruttamento del lavoro.

La rappresentazione di questo rischio nasce non di rado da una confusione terminologica, vale a dire dall'utilizzo del termine «tirocinio» per individuare due rapporti profondamente diversi: i tirocini curriculari e i tirocini extra-curriculari. Confusione ingenerata anzitutto dall'art. 18 della citata L. n. 196/1997, che unifica in una sola fonte normativa i due tirocini di differente natura, delegando l'emana-zione di disposizioni «al fine di realizzare momenti di alternanza tra

studio e lavoro [*n.d.e.*: tirocini curriculari] e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro attraverso iniziative di tirocini pratici e stages a favore di soggetti che hanno già assolto l'obbligo scolastico [*n.d.e.*: tirocini extra-curriculari]».

I tirocini formativi extra-curriculari costituiscono uno strumento di politica attiva del lavoro rivolto ai giovani, per avvicinarli al mercato del lavoro e sperimentarvi le proprie competenze, arricchendole con la pratica. Nulla hanno però a che vedere con i tirocini curriculari, promossi invece dalle istituzioni formative per i propri studenti ed allievi nell'ambito, appunto, dell'alternanza tra studio e lavoro.

La distinzione è favorita dalla ridenominazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro - ad opera della L. n. 145/2018, sulla scia della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01 - in «Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento», a sottolineare così il legame indissolubile del tirocinio curriculare con l'istruzione, in quanto tali percorsi devono essere finalizzati non tanto alla messa in atto degli insegnamenti, quanto al miglioramento continuo delle abilità di base mediante la presa d'atto delle doti personali nel confronto con una realtà, quella del mondo del lavoro, fino ad allora sconosciuta dagli studenti ed allievi.

Il pilastro europeo dei diritti sociali, adottato a Göteborg il 17 novembre 2017 dal Parlamento europeo, dal Consiglio e dalla Commissione, sancisce che ogni persona ha diritto ad un'istruzione e ad una formazione di qualità e inclusiva, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentano di partecipare pienamente alla società e di gestire le transizioni nel mercato del lavoro. Per perseguire tali obiettivi la Raccomandazione sollecita gli Stati membri ad aumentare la consapevolezza di tutti i discenti e del personale didattico riguardo all'importanza di acquisire le competenze chiave (par. 2.8) nonché ad incoraggiare la competenza imprenditoriale, la creatività e lo spirito di iniziativa, favorendo le occasioni in cui i giovani possano fare almeno un'esperienza imprenditoriale pratica durante l'istruzione scolastica (par. 2.5).

Le discrasie emergono quando i soggetti coinvolti nell'alternanza adottano comportamenti, commissivi od omissivi, disfunzionali rispetto ai fini di questo sistema.

I temporanei inserimenti nel mondo del lavoro si prestano alla dissimulazione di rapporti di lavoro subordinato, ma questa è una realtà che emerge in modo pressoché esclusivo nei tirocini extra-curriculari, rispetto ai quali la giurisprudenza si mostra rigorosa nell'affermare che il contratto di tirocinio formativo non configura un rappor-

to di lavoro subordinato, rinvenendo la sua finalità specifica e premimente nell'addestramento professionale e nell'immediata e diretta strumentalità dell'inserimento ai soli fini dell'apprendimento; sicché il tirocinio sfugge all'applicazione di tutte le regole della subordinazione, in quanto il tirocinante non è soggetto al potere direttivo, organizzativo o disciplinare del soggetto che lo ospita e costui deve accogliere il tirocinante nella propria organizzazione produttiva con la sola finalità di fargli conoscere un contesto aziendale, potendosi avvalere del suo lavoro soltanto entro uno schema caratterizzato dalla volontarietà e dall'assenza di un vincolo di subordinazione. Questo, da una parte, dall'altra, la stessa giurisprudenza appare altrettanto rigorosa nello statuire che, quando emerge che il tirocinante abbia invece osservato uno specifico orario di lavoro, utilizzato mezzi posti a disposizione dal datore di lavoro, e, in definitiva, sia risultato assoggettato al potere direttivo di quest'ultimo, comunicando la necessità di assentarsi, di giustificare eventuali assenze o recuperare le stesse con ore di lavoro extra, allora il rapporto intercorso tra le parti dev'essere riqualificato quale rapporto di lavoro su-

bordinato (in tal senso, ad esempio, Trib. Frosinone, Sez. Lav., 6 dicembre 2022, n. 864). Principi, questi, a maggior ragione applicabili ai tirocini curriculari e, più in genere, ad ogni forma di alternanza scuola-lavoro.

Altra problematica, quella della sicurezza nel luogo dell'esperienza di lavoro e di prevenzione degli infortuni, è stata risolta dall'equiparazione ai lavoratori subordinati degli studenti e degli allievi in alternanza (art. 2, comma 1, D.Lgs. n. 81/2008); «verso costoro l'ospitante è tenuto ad osservare tutti gli obblighi atti a garantire le corrette condizioni di sicurezza e igiene sul lavoro» (Cass. pen., Sez. IV, 11 novembre 2021, n. 7093).

L'efficacia di un sistema, che appare ormai indispensabile per alimentare il cordone ombelicale che deve collegare sistemi educativi e mondo del lavoro, non può essere sminuita da episodi gravissimi, ma del tutto sporadici nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, che a ragione trovano ampio eco nelle cronache giornalistiche, ma rispetto ai quali l'ordinamento ha gli antidoti sufficienti per prevenirli e, quando fosse del tutto impossibile, per sanzionarli. E se non si reputassero sufficienti, li si incrementi.

Atlante del lavoro e delle qualificazioni

Eugenio Gotti

Esperto politiche del lavoro e formazione

Il nostro Paese si sta dotando di una disciplina e di una serie di strumenti per l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze, sia acquisite in percorsi di istruzione e formazione, sia acquisite in contesti non formali ed informali.

Già contemplata in numerosi documenti europei, dalla dichiarazione di Copenaghen del 2002 alla raccomandazione del Consiglio del 2008, l'esigenza di attivare sistemi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze emerge in Italia almeno sin dalla legge n. 196 del 1997, che prevedeva di definire le modalità di certificazione delle competenze acquisite con la formazione professionale. Salvo alcune Regioni che si dotarono di repertori e sistemi di certificazione con anticipo, è tuttavia solo con la legge Fornero, la n. 92 del 2012 che si avviano i lavori per la definizione a livello nazionale della disciplina per la costruzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze.

È il D.lgs. 13/2013 che disegna il sistema pubblico di certificazione delle competenze, mentre il DM del

30 giugno 2015 definisce un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali.

In tale contesto teso ad instaurare un sistema di certificazione delle competenze, l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni (atlantelavoro.inapp.org) è il punto di riferimento istituzionale che da un lato intende descrivere le diverse attività lavorative e dall'altro elenca le diverse qualificazioni dei sistemi formativi regionali e nazionali.

Le certificazioni delle competenze riguardano infatti tutti e solo i percorsi formativi riconosciuti da un cosiddetto ente titolare del processo di certificazione, cioè Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero del Lavoro, Ministero dello sviluppo economico e Regioni.

L'Atlante del Lavoro è l'esito di un lavoro condotto a partire dal 2013 dal Gruppo tecnico presieduto dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali con INAPP e composto dai rappresentanti del Ministero

dell'istruzione, dell'università e della ricerca e dalle Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, in riferimento all'obiettivo di attivare sistemi di certificazione delle competenze comunque acquisite, come previsto dal D.lgs 13/2013.

Come è strutturato

L'atlante del lavoro e delle qualificazioni si compone di tre sezioni:

1) Atlante del Lavoro, che raccoglie la ricostruzione dei processi di lavoro.

I contenuti sono consultabili attraverso uno schema di classificazione ad albero che, a partire dai Settori economico - professionali (SEP), identifica all'interno di essi i principali processi di lavoro a loro volta suddivisi in Sequenze di processo e Aree di attività (ADA).

L'ADA contiene la descrizione analitica delle singole attività che la costituiscono ed i risultati lavorativi attesi. Le ADA sono anche arricchite da "schede di caso", cioè da casi esemplificativi e descrittivi delle attività lavorative.

Inoltre, ciascuna ADA si correla ai codici statistici delle classificazioni ISTAT relativi alle professioni (CP2011) ed alle attività economiche (ATECO) di riferimento.

2) Atlante e Qualificazioni, che contiene il Repertorio complessivo a livello nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali e

rappresenta il quadro di riferimento in Italia per la certificazione delle competenze. Il Repertorio è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, e delle Qualificazioni professionali rilasciati in Italia da un ente titolare.

La sezione Atlante e Qualificazioni è organizzata in tre sezioni:

- Secondo ciclo di istruzione, dove si trova in particolare il repertorio delle qualifiche e dei diplomi professionali di IeFP. Vi è anche una parte sui percorsi di istruzione, al momento vuota;
- Istruzione superiore, dove si trova in particolare il repertorio dei diplomi ITS, AFAM e le lauree universitarie. Anche in questo caso la parte AFAM e Università è priva di informazioni;
- Formazione professionale regionale e IFTS, che raccoglie il repertorio dei diplomi IFTS nonché tutti i repertori regionali, formalmente adottati dalle Regioni e Province autonome, punto di riferimento per la progettazione e la certificazione dei percorsi di formazione non ricompresi in uno specifico repertorio come lo sono invece la IeFP, gli IFTS e gli ITS.

I diversi repertori elencano i profili od i percorsi di formazione descrivendoli per competenze, eventualmente articolati in conoscenze ed abilità/capacità.

Possono essere oggetto di certificazione unicamente le competenze

riferite a qualificazioni ricomprese in tale repertorio nazionale, che ha l'obiettivo di raccogliere in una stessa cornice le qualificazioni rilasciate dai diversi segmenti del sistema nazionale dell'apprendimento permanente: scuola, università, istruzione e formazione professionale, formazione professionale regionale.

Ogni qualificazione inserita nel Repertorio rimanda ad un'*Area di attività (ADA)*, e quindi ad un processo e ad un settore dell'Atlante del Lavoro.

Le ADA rappresentano quindi l'elemento di riferimento comune tra i diversi repertori regionali. Dall'associazione di ciascuna qualificazione regionale alle ADA, e ai risultati attesi, scaturisce la tabella delle equivalenze o correlazioni che costituisce il fondamento per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali, per la loro certificazione e per il riconoscimento di crediti.

3) Atlante e professioni. Tale sezione raccoglie i profili dell'apprendistato professionalizzante come definiti dai diversi CCNL, nonché tutte le professioni il cui esercizio è disciplinato da una specifica norma.

Sono inoltre presenti due sezioni, al momento in aggiornamento, riferite alle qualificazioni regionali abilitanti all'esercizio di un'attività professionale ed alle professioni non organizzate in ordini o collegi.

Alcune considerazioni

L'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni è un importante lavoro di analisi e di correlazione dei diversi repertori regionali, ma non è al momento il punto di riferimento unico per le certificazioni delle competenze dei percorsi di formazione professionale regionale.

Queste, infatti, come si diceva sopra, fanno riferimento ai Repertori definiti dalle singole Regioni e sono punto di riferimento, fin dalla progettazione per competenza, per i percorsi formativi oltre che per la certificazione delle competenze in esito.

Ciò rappresenta un elemento di permanente frammentazione del sistema che si evidenzia soprattutto laddove questo incrocia soggetti o policy che agiscono sul livello nazionale.

Sarebbe sicuramente stato più utile lavorare fin dal 2013 per un unico repertorio nazionale, evitando la proliferazione di repertori regionali delle qualificazioni dei profili e delle competenze per la formazione professionale, sul modello statunitense di o*net (www.onetonline.org), unico repertorio di profili e competenze a livello federale.

Non vi è tuttavia dubbio che l'Atlante del Lavoro oggi consentirebbe di ricondurre in un quadro nazionale unitario tutti i repertori di qua-

lificazione, che al momento restano regionali.

L'Atlante ha operato un raccordo tra i diversi repertori regionali. La visione unitaria nella sezione Atlante del Lavoro è forte di 908 ADA, 6.832 attività e 9.083 schede di caso. È quindi già possibile giungere ad una loro unificazione in modo relativamente semplice. Il nodo per cui ciò non accade quindi non pare tanto tecnico, quanto politico-istituzionale.

Sotto tale sguardo, si ritiene auspicabile superare i diversi repertori regionali, poiché non vi sono differenze sostanziali nei profili lavorativi tra una regione e l'altra. Ciascuna Regione ben potrebbe fare riferimento nella disciplina della formazione professionale all'unico repertorio nazionale, mantenendo la propria libertà in ordine all'utilizzo del repertorio.

Certamente, in tale prospettiva, le Regioni dovranno poter mantenere un ruolo nella evoluzione continua dell'unico repertorio nazionale. Per loro natura i repertori di competenze sono strumenti dinamici, che necessitano di cambiamenti continui, dovendo rispecchiare i cambiamenti che avvengono nel mondo del lavoro. I livelli regionali devono avere la garanzia di poter contribuire alla costante manutenzione del repertorio nazionale, a partire dalle proposte delle parti sociali e degli enti di formazione accreditati.

Tale passaggio per altro potrebbe portare ad un aumento significativo dei profili e delle competenze del repertorio che potrebbe essere utilizzato a livello regionale, rispetto a repertori regionali che in parte appaiono quanto meno incompleti se non del tutto assenti.

Si potrebbe lavorare inoltre per arricchire tale repertorio nazionale di una sezione di competenze base e trasversali che oggi è del tutto inadeguata, tanto che lo stesso Piano Nuove Competenze richiama altri repertori per la progettazione di percorsi formativi in GOL nell'area delle competenze funzionali e di base con particolare riguardo alle competenze digitali, alle competenze di literacy, alle competenze numeracy-financial facendo riferimento agli standard internazionali di riferimento (Digcomp, QCER, PIAAC...).

Un unico repertorio di riferimento potrebbe anche aiutare a superare quella che a ben guardare si potrebbe definire come il rischio maggiore per il sistema di certificazione delle competenze ed i relativi repertori e cioè la scollatura con il mondo del lavoro nella sua concretezza.

Ad oggi si è cercato di ovviare a ciò attraverso il coinvolgimento delle parti sociali nella manutenzione dei repertori, ma è evidente che una convergenza tra contrattazione collettiva e repertorio dei profili e delle competenze aumenterebbe

strutturalmente la convergenza tra la formazione professionale ed il mondo del lavoro.

Un linguaggio comune tra CCNL, formazione professionale e certificazione delle competenze aumenterebbe il riconoscimento sociale e quindi il valore d'uso della stessa certificazione delle competenze.

Bibliografia

- GOTTI E., *Formazione continua, Atlante del lavoro e certificazione delle competenze*, in Nuova Professionalità, III/5 2022
- MAZZARELLA R., MALLARDI F., PORCELLI R., *Atlante lavoro. Un modello a supporto delle politiche dell'occupazione e dell'apprendimento permanente*, in Sinappsi, 7, n. 2-3, 2017, pp. 7-26
- MAZZARELLA R. e PORCELLI R., *Procedura per la manutenzione (aggiornamento e sviluppo) dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni con riferimento al Decreto interministeriale del 30 giugno 2015*, settembre 2017

Certificazione delle competenze: situazione e sviluppi in Italia

Mauro Frisanco

Economista del lavoro, tecnologo ed esperto nell'ambito dei processi di ricerca e sviluppo dell'Istruzione e Formazione Professionale

Il sistema nazionale di certificazione delle competenze, di cui all'articolo 4, comma 58 della Legge 28 giugno 2012, n. 92 e al successivo decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, si inserisce nell'ambito del più ampio processo nazionale per il diritto individuale all'apprendimento permanente auspicato dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale del 20 dicembre 2012. In tale contesto, il riconoscimento e la certificazione delle competenze, acquisite dall'individuo in contesti formali, non formali e informali rappresentano un fattore determinante per favorire e sostenere un concreto incremento della partecipazione delle persone alla formazione.

Per **Sistema nazionale di certificazione delle competenze** si intende l'insieme dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze erogati nel rispetto delle norme generali, dei livelli essenziali delle prestazioni e degli standard minimi di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. I servizi di individuazione, validazione e certificazione delle

competenze si fondano sull'esplicita richiesta della persona e sulla valorizzazione del suo patrimonio di esperienze di vita, di studio e di lavoro. Centralità della persona e volontarietà del processo fondano il Sistema che assicura la garanzia, per tutti i cittadini, dei principi di semplicità, accessibilità, trasparenza, oggettività, tracciabilità, riservatezza del servizio, correttezza metodologica, completezza, equità e non discriminazione. Per **Certificazione delle competenze** si intende la procedura di formale riconoscimento, da parte dell'ente titolato, delle competenze acquisite dalla persona in contesti formali, anche in caso di interruzione del percorso formativo, o di quelle validate acquisite in contesti non formali e informali. La procedura di certificazione delle competenze si conclude con il rilascio di un certificato che ha valore di atto pubblico e di attestazione di parte terza. Sono oggetto di certificazione le competenze riferite a qualificazioni, costituite da una singola competenza o da aggregati di competenze, associate al Quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali (QNQR). Il

QNQR costituisce la parte del “**Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali**” afferente alle qualificazioni regionali e rappresenta il riferimento unitario per l’individuazione, validazione e la certificazione delle qualificazioni e delle competenze anche in termini di crediti formativi in chiave europea. Il Repertorio nazionale è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali codificati da un ente pubblico titolare a livello nazionale, regionale o di provincia autonoma, pubblicamente riconosciuti ed è supportato e reso accessibile attraverso l’“**Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni**”, dispositivo classificatorio e informativo realizzato sulla base delle sequenze descrittive dei settori economico-professionali (processi e sequenze di lavoro, aree di attività, attività). L’Atlante del lavoro e delle qualificazioni, attraverso la Classificazione dei settori economico professionali, correla, ove possibile, le competenze delle qualificazioni alle attività lavorative allo scopo esclusivo di favorire la trasparenza, la riconoscibilità, la spendibilità e la portabilità delle qualificazioni e delle competenze.

Il sistema nazionale di certificazione delle competenze presenta uno stato dell’arte di “luci e ombre”. L’iter di costruzione, animato e accelerato soprattutto dalla programma-

zione FSE 2014-2020 che poneva la presenza del sistema come elemento di condizionalità, è stato molto complesso sia sotto il profilo giuridico che tecnico. Si sono succeduti cinque atti normativi che hanno dovuto trovare un linguaggio e una vision comune sia sulla costruzione del sistema che sulla definizione dei riferimenti operativi dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze (IVC). Costruita l’architettura del sistema, a partire dal 2021, l’istituzione del Fondo Nuove Competenze, il Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze degli adulti, il Programma nazionale per la garanzia di occupabilità dei lavoratori (GOL), il Piano Nazionale Nuove Competenze, hanno richiamato il valore della certificazione delle competenze e, più in generale dell’IVC, come “plus” della formazione e del riconoscimento delle esperienze di apprendimento (tutte) per il rafforzamento della qualificazione delle persone e la riduzione del mis-match tra domanda e offerta di lavoro. Alla pervasività normativa di questo richiamo non è però seguito, finora, uno slancio significativo verso l’IVC causa il disallineamento e sovrapposizione tra gli approcci di servizio dei diversi contesti e gli strumenti di politica attiva del lavoro e quanto previsto, e attuato nei diversi sistemi regionali, dal sistema nazionale di certificazione delle competenze come regole e criteri generali di funzionamento e

operatività. Ne consegue, dopo dieci anni dalla normazione del sistema di certificazione (2013), la forte incidenza del riconoscimento delle competenze acquisite in apprendimento formale piuttosto che in ambito non formale e informale (tra il 2018 e il 2021 il 97% delle attestazioni rilasciate riguarda il sistema formale) e il parziale affermarsi del diritto, attualmente ancora potenziale e non reale, delle persone al riconoscimento delle competenze comunque acquisite. È evidente il non superamento della “gerarchia tra ambiti” in termini di valore degli apprendimenti e la mancata effettiva messa al centro della Persona che apprende ovunque, sempre. Anche il rapporto tra il Repertorio nazionale dei titoli e delle qualificazioni ed i Repertori regionali merita attenzione per le non chiare opportunità e/o gli ostacoli che si possono incontrare nel cercare riferimenti ai quali agganciare la propria esperienze nella prospettiva di un suo riconoscimento in termini di qualificazione professionale posseduta. Se le sfide sul piano normativo e tecnico-operativo (L.E.P.) sono state affrontate, c'è tantissimo lavoro da fare sul piano culturale. Scarsa è ancora l'informazione sul sistema e le sue opportunità, come anche la consapevolezza, più in generale, del significato e valore della certificazione delle competenze a prescindere dagli inquadramenti professionali. Di qui, lo slancio limitato, la cautela, la diffidenza da parte delle im-

prese e delle organizzazioni di rappresentanza rispetto a questo tema. Partire da questi punti di attenzione, fin qui emersi dall'implementazione del sistema, è condizione necessaria per la sostenibilità, credibilità, reputazione sociale dei servizi come generatori di “valore aggiunto e inclusivo” di tutto quello che le persone apprendono nell'affrontare e vivere ogni giorno ciò che incontrano, che li coinvolge e li fa crescere professionalmente e personalmente.

Glossario minimo

“**Apprendimento formale**”: apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o di un diploma professionale.

“**Apprendimento informale**”: apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.

“**Apprendimento non formale**”: apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi di apprendimento formale, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese.

“**Apprendimento permanente**”: qualsiasi attività intrapresa dalla persona

in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale e occupazionale.

“Attestazione di parte terza”: attestazione rilasciata su responsabilità dell’ente pubblico titolare, con il supporto dell’ente titolato che eroga i servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze.

“Ente pubblico titolare”: amministrazione pubblica, centrale, regionale e delle province autonome titolare della regolamentazione di servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze

“Ente titolato”: soggetto, pubblico o privato autorizzato o accreditato dall’ente pubblico titolare a erogare in tutto o in parte servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze

“Individuazione e validazione delle competenze”: processo che conduce al riconoscimento, da parte dell’ente titolato delle competenze acquisite dalla persona in un contesto non formale o informale. La validazione delle competenze può essere seguita dalla certificazione delle competenze ovvero si conclude con il rilascio di un documento di validazione

“Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali”: quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze. È costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di istruzione e

formazione professionale, e delle qualificazioni professionali.

Bibliografia

Legge 28 giugno 2012, n. 92 «Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita» e, in particolare, i commi da 51 a 61 e da 64 a 68 dell’articolo 4

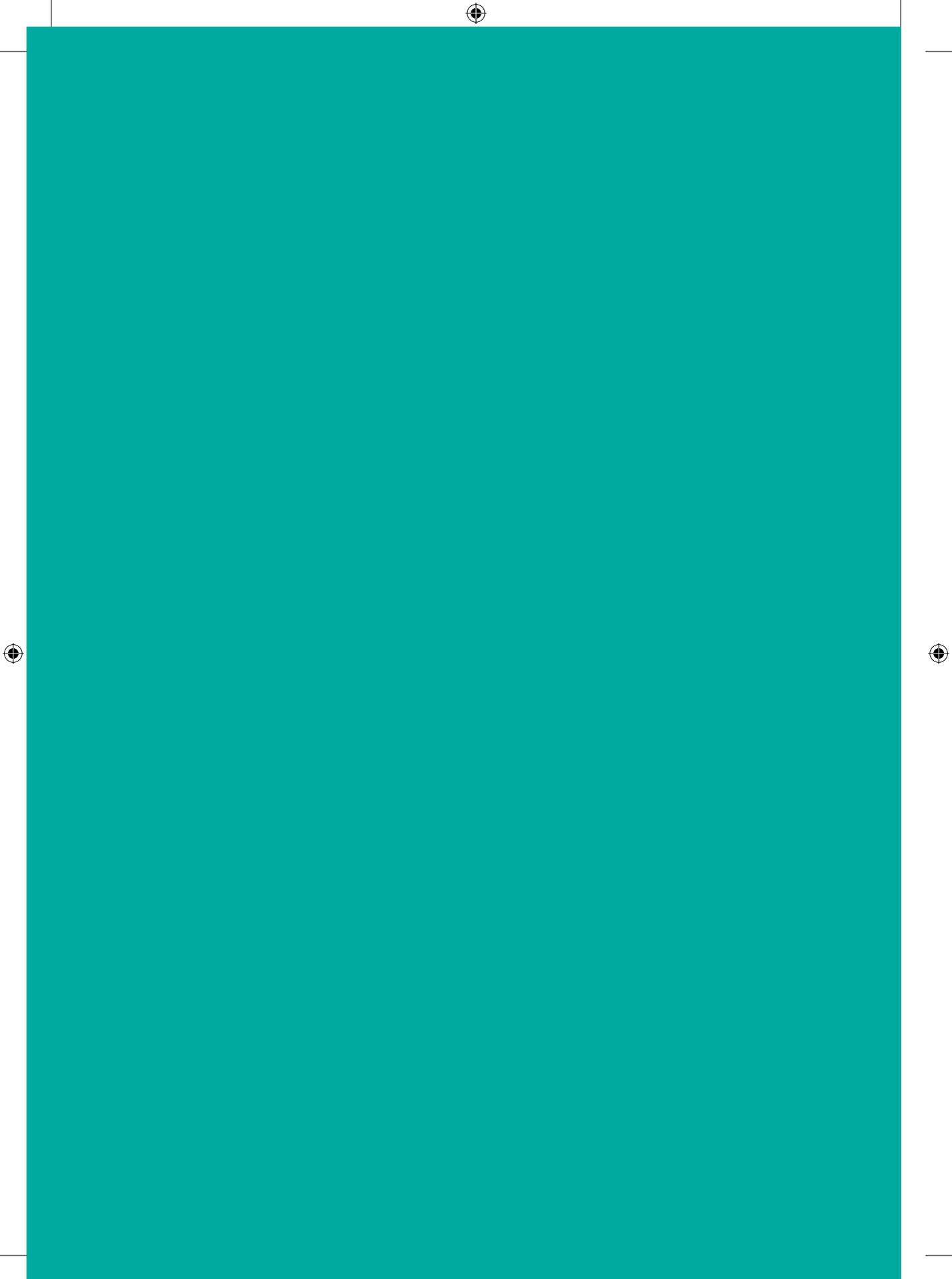
Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea sulla convalida dell’apprendimento non formale e informale del 20 dicembre 2012

Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 «Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze»

Decreto interministeriale 30 giugno 2015 «Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell’ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all’articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13»

Decreto interministeriale 8 gennaio 2018 «Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell’ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13»

Decreto 5 gennaio 2021 «Disposizioni per l’adozione delle linee guida per l’interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze»



Bibliografia

- BALDACCI M., FRABBONI F., PINTO MINERVA F., PLANTAMURA V.L., *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'e-learning*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- BUFFARDI A. e DE KERCKOVE D., *Il sapere digitale. Pensiero ipertestuale e conoscenza connettiva*, Napoli, Liguori, 2011.
- CACCIAMANI S., *Imparare navigando: stile cognitivo ed apprendimento in un sistema ipermediale*, «Ricerche di psicologia», n. 25, 2002, pp. 165-188.
- CALVANI A., *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Roma, Carocci, 2001.
- CHANDLER P. e SWELLER J., *Cognitive load theory and the format of instruction*, «Cognition and Instruction», n. 8, 1991, pp. 293-332.
- CORNOLDI C., DE BENI R., FIORITTO M.C., *The assessment of self-regulation in college students with and without academic difficulties*, «Advances in learning and Behavioral Disabilities», n. 16, 2003, pp. 231-242.
- DALE E., *Audio-visual methods in teaching*. New York, NY: Dryden Press, 1946. GAGNE R., *Instructional Technology Foundations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- DAMIANO E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- DE KERCKOVE D., *L'intelligenza connettiva*, Roma, Aurelio de Laurentis Multimedia, 1999.
- FALCINELLI F., *Le tecnologie dell'educazione*. In P.C. RIVOLTELLA e P.G. ROSSI (a cura di), *L'agire didattico*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 79-96.
- FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo. Rapporto finale della sperimentazione iCNOS del CNOS-FAP*, Roma, 2016.
- GARDNER H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books, 2011.
- LEVY P., *Collective Intelligence*. Cambridge, MA: Perseus Books, 1997.
- MIDORO V., *Mondo di lettere e mondo di bit. TD Tecnologie Didattiche*, 21(1), 2013, pp. 25-29. Retrieved from www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF58/td58_4_midoro.pdf
- PAPERT S., *Mindstorms. Bambini computer e creatività*. Milano, IT: Emme, 1980.
- PELLERAY M., *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente e la costruzione dell'identità professionale. Terza parte: le competenze personali, sociali e imprenditoriali*, in *Rassegna CNOS* 3, 2019, pp. 45-56.
- PERSICO D., MIDORO V. (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale*. Ortona, IT: Edizioni Menabò, 2013.
- SKINNER B. F., *The Science of Learning and the Art of Teaching*. Harvard Educational Review, 24, 1954, pp. 86-97.
- UNESCO, *Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education*, 2011, Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605e.pdf>
- VYGOTSKIJ L., *Il processo cognitivo*. Torino, IT: Bollati Boringhieri, 1987.
- WENGER E., *Community of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.



Nuove sfide e pratiche di innovazione didattica “mediata” nella IeFP

Appunti di Learning Design per il “nuovo apprendimento”

FEDERICA ORADINI¹

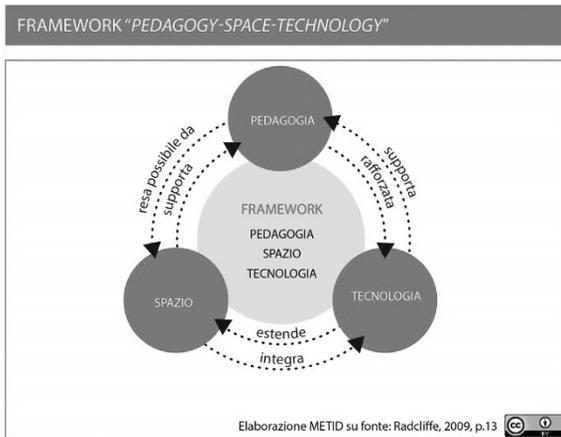
Fare innovazione didattica: includere, integrare approcci e ambienti

Fare innovazione didattica significa porsi il problema di passare da una pratica tradizionale della didattica - basata su un approccio di tipo frontale e trasmissivo da parte del docente - ad una, invece, nella quale i processi di apprendimento in ambienti supportivi², integrati e centrati sullo studente ne stimolino le dimensioni attive, creative e collaborative come elementi fondanti dell'esperienza di insegnamento e apprendimento, valorizzati anche dal digitale. L'OCSE propone una definizione formale di spazio per l'insegnamento-apprendimento come uno “spazio fisico che supporta programmi e pedagogia di apprendimento e insegnamento molteplici e diversi, includendo le tecnologie attuali”. Quello che d'importante viene sottolineato è il fatto che l'inclusione delle tecnologie attuali non è vista come una rivoluzione ma, piuttosto, come un'evoluzione che permette di includere approcci pedagogici nuovi e diversi. Radcliffe³, già nel 2009, si era basato sullo stesso criterio per delineare il framework Pedagogia-Spazio-Tecnologia, che descrive l'ecosistema della formazione in cui il processo di insegnamento e apprendimento prende forma grazie all'integrazione tra pedagogia, tecnologia e spazi.

¹ Esperta nella progettazione, sviluppo e promozione delle tecnologie digitali a supporto della didattica nei processi di innovazione educativa, già Coordinatrice del Dipartimento di Sviluppo delle Tecnologie Mobili Education Technology (Università di Westminster, Londra), consulente presso *Cambridge Education Group Digital LTD (Cambridge, Regno Unito)*, responsabile scientifico-metodologica *eVET Lab*[®] di Enaip Trentino per il learning design nelle attività didattiche mediate dalla tecnologia.

² Processi di apprendimenti definiti anche come “nuovo apprendimento”. Cfr. P.R.J Simons, J. van der Linden, T. Duffy, *New learning: Three ways to learn in a new balance*, in P.R.J Simons, J. van der Linden, T. Duffy, *New Learning*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2000.

³ RADCLIFFE D. (2009), *A Pedagogy-space-technology (PST) framework for designing and evaluating learning places* in RADCLIFFE D. - WILSON H. - POWELL D. - TIBBETTS B. (Eds.), *Learning spaces in higher education: Positive outcomes by design*, Brisbane, Qld: The University of Queensland and the Australian Learning and Teaching Council.



Più in generale, è l'attuale rivoluzione digitale che ha reso evidente il configurarsi di un "ecosistema della formazione" nel quale è andata via via ad affermarsi e consolidarsi la transizione verso una visione pluralistica e, per certi versi, olistica dell'apprendimento, basato soprattutto sull'inclusione, sull'interconnessione, sull'attivazione, sulla condivisione e collaborazione. Una nuova cultura dell'apprendimento che si basa su tre dimensioni strategiche: la valorizzazione dei portati soggettivi identitari ed esperienziali di ognuno; la mobilitazione di tutte le risorse personali possedute da chi è in apprendimento; un atteggiamento aperto verso un "palinsesto" degli spazi di apprendimento⁴, sempre più dilatati e che integrano setting fisici e virtuali, oltre l'aula. Probabilmente il "formato" didattico più conosciuto all'interno di questo palinsesto è il Blended Learning⁵, espressione d'uso comune per descrivere l'ibridazione dell'apprendimento (esperienza in presenza/esperienza da remoto) attraverso l'amplificazione della didattica resa possibile dal digitale. Il focus è sul discente, chiamato ad esplorare, scoprire, condividere, interagire in un processo formativo orizzontale, privo di gerarchie e caratterizzato dalla facilitazione, esercitata dal docente, del protagonismo attivo, della responsabilizzazione, dell'autoregolazione dello studente nel processo di apprendimento.

⁴ NACAMULLI R. - D. BOLDIZZONI (a cura di), *Oltre l'aula: strategie di formazione nella società della conoscenza*, Milano, Apogeo, 2011.

⁵ "Blended learning designates the range of possibilities presented by combining Internet and digital media with established classroom forms that require the physical co-presence of teacher and students.", FRIESEN N., *Report: Defining Blended Learning*, Boise State University, August 2012, p. 1.

Verso una “progettazione mista multidimensionale”: la metodologia Blended

Con l'avvento della pandemia, il rapporto con Internet è cambiato di segno e il Web 2.0 si è affermato come luogo della società e non spazio esterno a essa, imprimendo un'accelerazione digitale che ha determinato “un prima e un dopo” individuale e collettivo. Durante il lockdown il web è diventato uno spazio omni-comprendivo, per informarsi, per mantenere relazioni ma anche per lavorare e per fare scuola. Sul piano della didattica in particolare, nonostante situazioni diverse a seconda delle realtà geografiche e sociali, l'eredità di questi ultimi due anni è ben rappresentata dalla metodologia *Blended*, secondo la quale il processo di insegnamento/apprendimento può essere svolto in parte in classe e in parte a casa, secondo una logica on-demand (dove, quando e come voglio), e realizzato con il supporto delle risorse disponibili nel Web. Tale metodologia presuppone “percorsi didattici che integrino l'approccio reticolare alla conoscenza con forme di collaborazione e di cooperazione nella scoperta del sapere, proprie del web. Il docente integra e sviluppa le attività didattiche in presenza con percorsi online da svolgere con modalità di lavoro autonomo ma guidato”⁶. La presenza a scuola, in passato condizione univoca e non discutibile, risulta – dopo il periodo della pandemia – almeno diversa perché anche la scuola è “*onlife*”, citando Luciano Floridi⁷, e abita una complessità caratterizzata dal continuum tra la dimensione reale e quella digitale. Dal punto di vista pedagogico occorre quindi chiedersi quanto la dimensione *onlife* influenzi l'apprendimento e, di conseguenza, chiarire che tipo di didattica si può fare da oggi in avanti. Citando Pier Cesare Rivoltella⁸ (CREMIT, Centro di Ricerca per l'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia) troviamo una prima risposta: “*La risposta sta in un cambiamento di metodo, nell'adozione di modelli di lezione che diano la possibilità agli studenti di attivarsi, di essere protagonisti del loro apprendimento, di vedere accolto e valorizzato il loro contributo per inserirlo in un quadro il cui sapere storico possa consolidarsi*”. Questa riflessione unisce la tradizione pedagogica dell'attivismo, del costruttivismo e del costruzionismo alla ricerca di area anglosassone sul cambiamento di paradigma culturale innestato

⁶ BRICCHETTO E., *L'EAS, la lezione Blended*, in *Didattica Digitale, Integrata*, “EaS. Essere a scuola”, numero speciale, Open Access, aprile 2021.

⁷ “*In ogni momento della vita, non è più possibile separare la dimensione online da quella offline: di fatto si mischiano continuamente, immettendoci in una dimensione onlife*”, FLORIDI L., *The Onlife Manifesto Being Human in a Hyperconnected Era*, 2015, Open Access. Si veda anche FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

⁸ RIVOLTELLA P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Roma, Raffaello Cortina, 2012; RIVOLTELLA P.C., *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, Brescia, La Scuola 2014.

sulla rivoluzione digitale e sul diffondersi di una nuova concezione di didattica. I metodi tradizionali in aula si integrano con “momenti” di formazione autonoma, supportati da dispositivi che modificano il modo di apprendere e di insegnare, che mettono in evidenza, tra i tanti aspetti di questo cambiamento, l’efficacia dell’apprendimento “in pillole”, caratterizzato da attività didattiche da realizzare in brevi unità di tempo. L’organizzazione del tempo e dello spazio della lezione è così basata sull’alternarsi di azioni didattiche che rendono l’apprendimento effettivamente significativo. Introdurre diverse tipologie di attività, cambiare ruolo, spezzare il ritmo della lezione, ragionare su segmenti di sapere brevi ha due punti di forza: evitare il sovraccarico cognitivo, che impedisce la fissazione delle informazioni nella memoria a lungo termine quando esse siano troppe; ovviare al problema dell’attenzione focalizzata, dal momento che la concentrazione nella società attuale fatta di stimoli e di sovrabbondanza di informazioni diventa sempre più difficile. Con la “progettazione mista”, la relazione tra conoscenze e competenze è sempre presente e più evidente: si ottiene un modello di lezione che aiuta la conoscenza, che prova a mettere ordine nelle informazioni informali proprie dei discenti e li aiuta a fare sintesi attraverso l’attività e la riflessione. Citando Laurillard⁹ “è la didattica come Design in un rapporto stretto tra quello che *l’insegnante fa per formazione ma anche perché vive il suo tempo, con le culture informali degli studenti, che è necessaria per produrre nuova cultura*”.

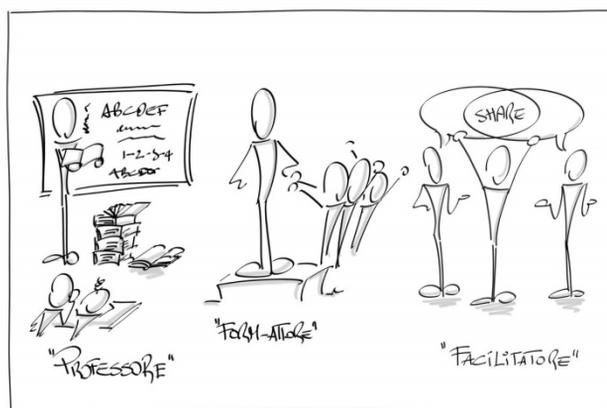
Più varia, e mista, è la modalità di progettazione e trasmissione di conoscenze e abilità, maggiore è la possibilità di efficacia e successo nell’insegnamento e nell’apprendimento. Le attività didattiche che incoraggiano un apprendimento efficace sono quelle che richiedono una riflessione, che coinvolgono in una discussione, che richiedono di cercare informazioni, analizzare, valutare o sviluppare un prodotto. Ognuno apprende in maniera diversa, a seconda del contesto o della disciplina, ed è difficile stabilire in modo definitivo uno stile invariabile e sempre adatto ad una specifica persona. S’impara meglio attraverso le azioni che mettono in valore il “bagaglio personale”. Le attività ideali sono quelle che richiedono la partecipazione attiva degli studenti, ovvero azioni che coinvolgono persone e che “mediano tra i bisogni individuali” al fine di raggiungere risultati specifici. È strategico riconoscere le abilità già esistenti negli studenti e fare riferimento ad esse: ad esempio, usando il lavoro di gruppo si possono utilizzare esperienze diverse e si offre una possibilità anche a coloro che hanno abilità diverse. In questo contesto, la classe diventa “attiva” fino a rappresentare un vero e proprio ecosistema della formazione perché vissuta come “spazio più dilatato” capace di attivare tutte le risorse e le energie disponibili.

⁹ LAURILLARD D., *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, Milano, Franco Angeli, 2015.

La classe attiva: opportunità e implicazioni

Molti modelli pedagogici affidano un ruolo importante all'attività dello studente, partendo ciascuno da stimoli iniziali diversi: esercitazioni, per lo più individuali, immersione in esperienze concrete, esplorazione e soluzione di problemi, fino ad arrivare ad un'attività collettiva di ricerca, connessione e rielaborazione del sapere. Tutti questi modelli mirano a creare contesti di apprendimento attivo, ossia contesti nei quali gli allievi sono stimolati ad acquisire nuove conoscenze, abilità o competenze partecipando in classe e interagendo fra loro. In questo paradigma la didattica attiva si affianca alla didattica frontale. In un paradigma basato sulla didattica frontale si tende a partire dai contenuti, ossia da cosa insegnare e da come trasmettere il contenuto. Se a questo paradigma si affiancano modelli di didattica attiva, il focus tende a spostarsi sui Risultati di Apprendimento Attesi, ossia da cosa lo studente deve padroneggiare e su come si può fare per aiutarlo a raggiungere questi obiettivi. Naturalmente, non esiste una soluzione valida in modo assoluto e spesso gli obiettivi possono essere raggiunti da una integrazione dei due approcci che deve ovviamente tener conto delle esigenze di copertura tematica, dei tempi a disposizione e del numero dei discenti. In questa alternanza di didattica frontale e didattica attiva, le attività risultano cruciali in entrambi i momenti: anche nei momenti di didattica frontale, attività brevi possono essere, infatti, utilissime per risvegliare l'attenzione della classe e agevolare l'efficace apprendimento dei contenuti.

Passando da un paradigma che si basa, principalmente, sui momenti di didattica frontale a un paradigma che valorizza i momenti di didattica attiva, cambia anche il ruolo del docente: da "docente oratore" a "docente facilitatore". Mentre il "docente oratore" ha il pieno controllo di quello che succede in aula, il "docente facilitatore" deve stimolare la partecipazione alle attività attraverso continui feedback, sia in termini di contenuto che di processo.



In questo contesto, emerge spesso tra i docenti la sensazione di perdere il controllo dell'aula, sia in termini di quali contenuti sono stati trasmessi che di gestione della stessa. Per ridurre la sensazione di perdita di controllo anche nei contesti di classi numerose, è utile proporre sfide sostenibili, ossia che siano abbastanza sfidanti, ma senza essere impossibili da raggiungere. Un ulteriore aspetto da tenere presente è che il docente, regista e facilitatore dell'esperienza di insegnamento-apprendimento, è il leader e deve quindi fornire regole e obiettivi chiari. Un momento di cruciale importanza è dunque quello del patto formativo: all'inizio del corso il docente deve dedicare tempo a spiegare obiettivi e modalità del percorso e sottolineare l'importanza della partecipazione attiva. Per il rispetto del patto formativo, il docente può farsi aiutare anche dagli studenti, che possono mettere in atto azioni di controllo e collaborazione sociale, se percepiscono che la mancata collaborazione di alcuni va a scapito delle attività di tutti. Un altro accorgimento è prevedere momenti di feedback e confronto con l'intera classe, utili al docente per eventuali riassetamenti e per rifocalizzare gli obiettivi del percorso e le regole del gioco. Si può, inoltre, valutare la possibilità di offrire una qualche forma di incentivo legata all'attività. È, infine, grazie anche all'atteggiamento del docente e alla qualità del suo stare in aula, che si percepisce il valore della didattica attiva: durante le esercitazioni, ad esempio, è importante resistere alla tentazione di dedicarsi ad altro mentre gli studenti lavorano e girare tra i banchi per stimolare la richiesta di feedback e individuare situazioni di stallo. L'attenzione del docente non potrà quindi limitarsi alla selezione accurata dei contenuti da trattare nel proprio corso, ma dovrà allargarsi alla progettazione dell'intera esperienza di apprendimento, in cui i contenuti stessi presentano tante diverse sfaccettature, perché ci sono i contenuti in sé, ma anche la loro struttura, il loro formato, le fonti da cui attingere; tutto fa parte di una rete più ampia che rappresenta l'esperienza di apprendimento. È importante che anche online, le azioni di facilitazione, sia da parte degli allievi che dell'insegnante, creino un clima di sicurezza e di fiducia che supporti la riflessione critica e consenta il monitoraggio dell'apprendimento in modo tale che la presenza sociale e cognitiva facciano emergere quel contesto di apprendimento basato "sull'indagine". È nell'atto di facilitazione che i discenti si collegano tra loro e con l'insegnante, si impegnano rispetto a quanto offre la formazione, sono cognitivamente presenti come "agenti intellettuali" e svolgono tutte le azioni "core" per lo sviluppo e il mantenimento della comunità di apprendimento. Più in generale, creare delle dinamiche d'aula attive significa dare l'opportunità agli studenti, nel momento in cui si stanno impegnando a raggiungere i Risultati di Apprendimento Attesi disciplinari, di sviluppare, contestualmente, quelle "risorse chiave" per il millennio nel quale ci troviamo e che possono essere riassunte "come le 4C strategiche per il lavoro e la vita": Collaborazione,

Creatività, Comunicazione e pensiero Critico. Si tratta di risorse particolarmente importanti in un contesto caratterizzato da una rapida evoluzione perché sono dimensioni personali e sociali che permettono di mettere in gioco conoscenze, abilità e competenze disciplinari nel risolvere problemi, magari mai incontrati prima, o nel trovare soluzioni che non sono la semplice replica di soluzioni già applicate in passato. Questo può essere particolarmente rilevante nel momento in cui i problemi da affrontare non sono "familiari, noti o ricorrenti" ma nuovi o mai visti prima. Una didattica supportata dalla "classe attiva", più in generale basata su un modello attivo (o "del fare") mediato dalla tecnologia digitale, può ricevere un importante *assist* dalla pratica dell'e-tivity.

La pratica dell'e-tivity

Nonostante le *e-tivities* siano esercitazioni pensate per la rete, la metodologia è utile perché offre un modo nuovo per organizzare l'apprendimento con modalità attive e partecipative. Il termine *e-tivity* è stato coniato dalla prof.ssa Gilly Salmon¹⁰ e significa "attività online". Si tratta di un framework teorico per apprendere in maniera dinamica e interattiva, centrato sull'idea di un'attività motivante e con obiettivi chiari, pensata e basata sull'interazione tra gli allievi mediante comunicazione testuale scritta, progettata e condotta da un tutor in veste di facilitatore.

E-tivities, in generale, sono adatte ai programmi interamente online e alle attività miste supportate dall'e-learning anche se, nella pratica sempre più diffusa dopo il "2020", sono tipicamente erogate in modalità asincrona. L'obiettivo, sia individuale sia collettivo, di questo tipo di attività è l'acquisizione di conoscenza in modalità collaborativa e condivisa. La struttura dell'*e-tivities* ribalta l'idea che l'apprendimento dipenda da un esperto e dalla sua trasmissione di nozioni, mettendo al centro la conoscenza (co)costruita dagli studenti attraverso l'interazione con gli altri.

Un'*e-tivity* consiste in un esercizio iniziato da un insegnante "facilitatore" che richiede una certa interazione tra i partecipanti. La sua progettazione e attuazione deve essere attenta ai dettagli, minuziosa e tenere conto delle difficoltà/limiti tipici di una particolare fase del curriculum, coinvolgere gli studenti e aiutarli a raggiungere un risultato di apprendimento specifico. *E-tivities* possono richiedere al docente un certo impegno di progettazione e programmazione. Tuttavia, possono essere riutilizzate, se l'idea è stata buona e se preparate in

¹⁰ SALMON G., <https://www.gillysalmon.com>; Gilly Salmon, *E-tivities, The Key to Active Online Learning (2nd Edition)*, 2013 (Ultimo accesso maggio 2023).

modo da consentirne la riproducibilità, apportando solo piccoli adattamenti in base, ad esempio, alle caratteristiche individuali degli studenti, al contesto specifico o all'ottenimento di nuove informazioni.

In ogni *e-tivity* dovrebbe esserci un elemento di interazione tra studenti, ad esempio chiedendo un feedback sulle attività svolte da altri partecipanti (compiti, esercizi, ecc.). Lavorare in coppia o in piccolo gruppo non solo stimola la partecipazione e il coinvolgimento, ma favorisce anche significative competenze sociali. Incoraggia gli studenti a sviluppare tutte quelle capacità di collaborazione, relazione, comunicazione, organizzazione, gestione delle emozioni e risoluzione dei problemi, che risultano ancora più importanti nei periodi formativi in cui i giovani necessitano di integrarsi e fare squadra. Inoltre, la proposta di un lavoro che permetta a ogni studente di avere un ruolo attivo all'interno del piccolo gruppo, favorisce il confronto e lo scambio e alimenta negli stessi discenti il desiderio di emulare le strategie e le azioni messe in atto dai compagni di classe durante l'attività, migliorando le proprie competenze anche sul piano "strategico".

Oltre a *soft e hard skills* mobilizzate da questo specifico contesto di apprendimento dobbiamo tenere conto anche del suo "potenziale di promozione" in termini di competenze strategiche, nello specifico di quelle competenze implicate nel saper assumere responsabilmente i propri impegni e nel saperli portare a termine con costanza e sistematicità oppure nel saper affrontare situazioni difficili e poco familiari, emotivamente coinvolgenti, tipiche dell'apprendere in ambiente digitale.

Più in generale, riprendendo il *quadro concettuale* di Michele Pellerrey¹¹, *l'e-tivities* possono essere considerate palestre di allenamento nella direzione del *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), della *disponibilità a collaborare nelle attività e nell'apprendimento* (la disponibilità verso gli altri, il livello di valutazione soggettiva positiva e l'impegno in attività collaborative al fine di migliorare il proprio apprendimento), della *percezione soggettiva di competenza* (l'auto-efficacia rispetto al conseguimento di adeguati livelli di competenza nelle proprie attività), del *gestire forme accentuate di ansietà* (le reazioni emozionali alle situazioni sfidanti in termini di controllo e valorizzazione della propria emotività), del *gestire se 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, la fedeltà agli impegni presi), dell'*affrontare situazioni sfidanti* (le strategie di tipo cognitivo come reazione alle difficoltà, la raccolta delle proprie

¹¹ PELLERREY M. – BAY M. - GRZADZIEL D., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Rapporto di ricerca, CNOS-FAP, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2010.

energie per intervenire positivamente). Significativo, infine, risulta l'apporto delle *e-tivities* nella prospettiva della promozione delle competenze chiave europee, non solo di quella "digitale", ma della "competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare" e della "competenza imprenditoriale".

Ci sono, in generale, alcuni "elementi descrittivi e di progettazione" (ingredienti) fondamentali di un'*e-tivity*:

- un titolo
- una "scintilla" (la sfida, il problema, l'ispirazione o lo stimolo per "fare e interagire")
- un invito a partecipare all'esercizio per chiarire subito quale sarà lo scopo, il vantaggio (valore aggiunto) in caso di partecipazione attiva ed i compiti di ognuno (docente, studente)
- un sommario (struttura)
- un'attività riferita ai risultati di apprendimento (gli studenti devono svolgere una certa attività)
- una durata e quanto tempo di impegno è richiesto agli studenti
- alcune semplici chiare istruzioni per lo svolgimento delle attività richieste
- un elemento di partecipazione (gli studenti devono interagire gli uni con gli altri per svolgere l'attività)
- una valutazione e/o il feedback richiesto
- le risorse digitali e, più in generale, gli strumenti (tecnologie, materiali didattici, ecc.) che saranno impiegate
- una numerazione e una sequenza in modo che gli studenti sappiano esattamente dove si trovano all'interno del processo di apprendimento.

Nell'implementazione di un'*e-tivity* è opportuno sempre tenere presente che:

- il titolo deve essere, oltre che significativo, accattivante per sollecitare fin da subito attenzione e stimolo alla partecipazione e pro-attività; inoltre, con un buon titolo, chiaro e attraente, gli studenti, in genere, sono molto più propensi ad aprire la "vostra notifica" per avvisare dell'*e-tivity*;
- l'invito deve chiarire subito quale sarà lo scopo di ciò a cui gli studenti parteciperanno. È importante chiarire cosa ne trarranno se parteciperanno attivamente, riassumere brevemente il compito e/o le attività previste per comprendere in sequenza cosa accadrà in seguito; nell'invito è anche necessario chiarire "cosa farà il facilitatore/moderatore (docente), anche in termini di feedback (quando e come);
- la "scintilla" è importante per iniziare il dialogo perché serve per "accendere quel fuoco che continuerà a bruciare lavorando insieme"; le modalità per rappresentarla, per spiegarla possono essere tante: ad esempio, un breve video,

- un esempio da un piccolo caso-studio; l'importante è che la "scintilla" non trasferisca contenuti bensì sia funzionale solo all'avvio di un dialogo e all'*engagement* dei partecipanti; infine, è fondamentale "alimentare da parte di tutti" la scintilla chiedendo a ogni studente di "commentare la scintilla" dal punto di vista delle suggestioni che produce sia individualmente che nel gruppo attraverso l'ascolto di quanto gli altri riportano in questo dialogo iniziale;
- devono essere forniti elementi informativi per comprendere dove *e-tivity* si colloca nella "sequenza di apprendimento"; è opportuno che ogni *e-tivity* sia dotata di una numerazione e sia rappresentata in uno schema di flusso/processo in modo che i discenti sappiano esattamente dove si colloca all'interno della struttura complessiva "dell'impalcatura" (la sequenza di apprendimento);
 - le istruzioni devono chiarire cosa dovranno fare i partecipanti in relazione al loro ruolo nell'*e-tivity*, come dovranno lavorare insieme e come dovranno procedere e per quanto tempo;
 - è necessario chiarire nel calendario delle attività formative quanto dura *e-tivity* e per quanto tempo i partecipanti saranno impegnati; è molto importante la "sensibilità" sul *timing* e sul ritmo dato considerando che è opportuno un impegno contenuto entro le due/tre settimane per portare a termine *e-tivity*;
 - dovrà senz'altro essere chiaramente specificato se *e-tivity* sarà valutata e andrà indicato anche cosa può portare al successo oltre che come raggiungere gli obiettivi;
 - vanno sempre esplicitati i criteri di osservazione e valutazione della performance;
 - potrebbe essere utile prevedere un premio finale a conclusione dell'*e-tivity*, che può essere sia un piccolo premio materiale (ad esempio, uno snack, una penna, un quaderno, ecc.) sia l'assegnazione di punteggi e/o bonus per il prosieguo di alcune parti della stessa *e-tivity* (risoluzione di alcuni giochi, esercizi).

Una scheda-tipo per descrivere un'*e-tivity* può essere impostata come di seguito proposto. Nella sua implementazione, in termini di contenuti, è utile "mettersi nei panni" dello studente e procedere alla descrizione di ogni "ingrediente" come risposta a possibili sue ipotetiche domande.

Titolo e-tivity

Scintilla

Quale sfida/problema affrontiamo e perché?

Invito

Qual è il valore aggiunto sulla mia formazione se partecipo?
 Su cosa e come sono chiamato a dare un contributo?
 Quale sarà il contributo del docente in termini di facilitazione?

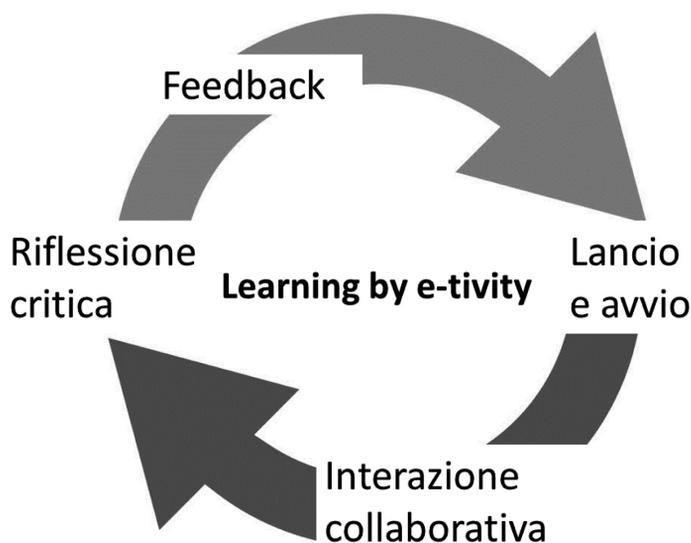
Numero di partecipanti	In quanti studenti lavoreremo per raggiungere l'obiettivo?
Struttura	Cosa accadrà? Quali attività sono previste?
Istruzioni	Quali istruzioni dobbiamo seguire per svolgere le attività previste?
Risultato(i)/ prodotto(i) attesi	Quale risultato/prodotto dobbiamo raggiungere/ottenere in termini di evidenza d'apprendimento?
Risultato(i) di apprendimento	Quali sono le conoscenze, abilità, competenze disciplinari/interdisciplinari che sono promosse attraverso l' <i>e-tivity</i> ?
Durata	Quanto tempo abbiamo a disposizione per concludere l' <i>e-tivity</i> ? Quanto impegno in termini di tempo mi è richiesto per dare il mio contributo nell' <i>e-tivity</i> ?
Tempo di facilitazione	Quante ore di facilitazione e di accompagnamento sono previste durante le attività?
Azioni dei facilitatori	Che tipo di aiuto è previsto e possiamo ricevere durante le attività?
Carico di lavoro dei partecipanti	Quante ore di impegno mi sono richieste?
Azioni dei partecipanti	Quali attività sono chiamato a svolgere all'interno del gruppo di lavoro in base al ruolo che mi è stato assegnato?
Strumenti per l'attività	Quali risorse strumentali sono previste? Cosa devo usare? Quali tecnologie digitali devono essere utilizzate per realizzare, condividere, presentare le attività svolte e il prodotto richiesto?
Metodi e criteri di valutazione	Su quali aspetti sarò valutato individualmente e rispetto al mio contributo nel gruppo di lavoro? Quali sono i descrittori ed i livelli che misureranno la mia performance e quella del gruppo di lavoro? In che modo, e quando, avrò un feedback sulla qualità del mio contributo e di quello del gruppo di lavoro? Potrò esprimere anche il "mio punto di vista" sulla performance realizzata?

Ogni *e-tivity* ha un proprio "ciclo vitale", articolato in quattro fasi:

- *fase di avvio*, nella quale il docente illustra l'*e-tivity*, le modalità di lavoro e di partecipazione, consegna i materiali necessari, promuove un confronto

- tra i discenti per meglio focalizzare l'attività/il compito, accertare eventuali conoscenze pregresse, cogliere interesse e motivazione, sollecitare curiosità, partendo dalla "scintilla guida";
- *fase di interazione collaborativa* supportata sia dal lavoro individuale che di gruppo chiamato a condividere e mettere in azione conoscenze e abilità per realizzare il prodotto richiesto ai fini della messa in trasparenza degli apprendimenti raggiunti (tipologia e livello);
 - *fase di riflessione critica e di autovalutazione* dei partecipanti sul lavoro svolto e il prodotto ottenuto;
 - *fase di feedback* da parte del docente in chiave di ricostruzione e rilettura del processo attuativo dell'*e-tivity* e di valutazione formativa nella prospettiva della condivisione di punti di attenzione per il miglioramento della performance.

Di seguito una rappresentazione del ciclo vitale di un'*e-tivity*.



È di seguito proposto un possibile esempio di *e-tivity* attuata nel percorso di IeFP di qualifica professionale e rivolta agli allievi del 1° anno di corso nell'ambito degli insegnamenti "Studi storico-economico e sociali" e "lingua italiana"¹².

¹² L'esempio riportato, con adattamenti, riguarda un'*e-tivity* progettata e attuata dal Facilitatore digitale prof. Stefano Pinzi, e docente di Enaip Trentino, in riferimento alla disciplina e ai risultati di apprendimento (abilità e conoscenze) previsti dai Piani di Studio IeFP della Provincia autonoma di Trento.

TITOLO	I NATIVI AMERICANI E I DIRITTI FONDAMENTALI DELL'UOMO
ARGOMENTO	I nativi americani, la colonizzazione e i diritti dell'uomo
DISCIPLINA/E	STUDI STORICO ECONOMICO SOCIALI - LINGUA ITALIANA
FACILITATORE/DOCENTE	PINZI STEFANO
CLASSI COINVOLTE	Classi prime
Risultati d'apprendimento (abilità)	<p>Comprendere la complessità delle strutture e dei processi di trasformazione del passato in una dimensione diacronica, anche sulla base del confronto fra aree geografiche e culturali;</p> <p>comprendere le procedure della ricerca storica, fondata sull'utilizzazione della documentazione e delle fonti, e praticarla in contesti guidati;</p> <p>comprendere la trama di relazioni tra le varie dimensioni all'interno di una società (economiche, sociali, politiche, culturali);</p> <p>cogliere i nessi causali e le reti di relazioni tra eventi storici;</p> <p>collocare gli eventi storici nella giusta successione cronologica e nella loro dimensione geografico/spaziale;</p> <p>classificare le epoche storiche e i relativi fatti di maggior rilievo;</p> <p>esporre i temi trattati in modo coerente e articolato, utilizzando gli elementi fondamentali del lessico disciplinare specifico;</p> <p>mettere in relazione le forme sociali, economiche, politiche, giuridiche e culturali del passato con quelle della storia presente;</p> <p>mettere in relazione dinamiche del passato (sociali, economiche, politiche, istituzionali e culturali) con quelle della storia presente a livello locale;</p> <p>comprendere la coesistenza nella storia dell'umanità di permanenze di lunghissima durata e di rotture rivoluzionarie portatrici di grandi processi di trasformazione;</p> <p>leggere diversi tipi di fonti e ricavare le principali informazioni;</p> <p>usare in maniera appropriata il lessico base della storiografia</p>
Risultati d'apprendimento (conoscenze)	<p>Cause che hanno portato alla colonizzazione;</p> <p>principi fondamentali dell'Illuminismo e delle carte costituzionali;</p> <p>linea del tempo;</p> <p>fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione del testo;</p> <p>struttura di alcune forme di produzione scritta (il testo argomentativo/espositivo);</p> <p>testi multimediali;</p> <p>applicazioni specifiche per la ricerca e l'elaborazione di informazioni</p>
ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ	
APPRENDIMENTO ASINCRONO PRIMA DELLA SESSIONE LIVE (tempo medio: 70')	<p>LETTURA DI UN TESTO (appunti lezione – testo specifico per eventuali allievi con bisogni educativi speciali);</p> <p>VISIONE VIDEO SUI NATIVI AMERICANI (8/10 min.);</p> <p>MAPPA MENTALE/CONCETTUALE (per favorire anche gli allievi con bisogni educativi speciali);</p> <p>TEST DI COMPrensIONE (utilizzando Forms; Quizizz; Kahoot)</p>

<p>SESSIONE SINCRONA IN LIVE e SESSIONE LAVORO A GRUPPI (tempo medio: 290')</p>	<p>1_BRAINSTORMING utilizzando Padlet (consegna: scrivere ciò che ti viene in mente in riferimento ai nativi americani e ai colonizzatori); 2_PRESENTAZIONE in forma più sintetica del testo letto in fase asincrona, con utilizzo di slides (ripasso dell'argomento); 3_DOMANDE su "Quizlet", relative all'argomento (con premio: i primi 2 classificati possono scegliere il compagno con cui lavorare nel successivo lavoro a coppie); 4_LAVORO A COPPIE (consegne: 1. fare una ricerca su una tribù di nativi assegnata, seguendo una traccia di massima consegnata dal docente; 2. pensando alle caratteristiche/qualità proprie e del proprio compagno realizzare un totem che vi rappresenti); RESTITUZIONE alla classe con un elaborato su diapositive, correlato da immagini; SCRIVERE dubbi/osservazioni rispetto a quanto emerso o intervento a voce; 5_LAVORO IN GRUPPO (3-4 allievi): Argomento: i diritti negati ai nativi (parlare la propria lingua; vivere la propria spiritualità-libertà di culto; libertà di movimento sul territorio. Consegna: spiegare qual è l'importanza di garantire a tutte le persone gli stessi diritti e libertà, facendo riferimento all'Illuminismo e alla carta dei Diritti e alla Costituzione; riferimenti all'attualità (per esempio in considerazione del conflitto in Ucraina) e riferimenti all'Agenda 2030. ESPOSIZIONE e DIBATTITO</p>
<p>APPRENDIMENTO RIFLESSIVO ASINCRONO (tempo medio: 120')</p>	<p>Gli allievi riflettono sul loro apprendimento, postando un punto chiave, che hanno imparato e chiedendo un chiarimento rispetto a qualcosa che non hanno capito o che hanno trovato difficile; si individuano due studenti che, nella lezione successiva, dovranno fare un riepilogo della sessione appena terminata; ogni allievo della classe formula e invia all'insegnante una domanda sull'argomento trattato; le domande degli allievi serviranno a creare un quiz da proporre successivamente alla propria classe o ad un'altra classe prima; ascolto della canzone di F. De André ("Fiume Sand Creek") e riflessione</p>
<p>VERIFICA FINALE</p>	<p>RIPASSO con gioco della "catena" a eliminazione (15'-20') VERIFICA SCRITTA con domande chiuse, aperte, a completamento (55')</p>
<p>AREE OSSERVATE E DECRITTORI DI VALUTAZIONE</p>	<p>Contenuti disciplinari/testi/lessico (correttezza, completezza, coerenza, originalità e valore dei contenuti) Competenze comunicative/relazionali (partecipazione, interazione, collaborazione, chiarezza espositiva, analisi e riflessione critica) Competenza digitale (gestione delle informazioni, creazione e/o adattamento di contenuti digitali, rispetto del copyright, modalità di restituzione grafica digitale di testi, immagini e della documentazione) Capacità di rielaborazione, analisi e sintesi Rispetto dei tempi Rispetto delle regole e delle istruzioni Correttezza e pertinenza dei contributi e delle risposte</p>

Le prospettive

Nei tanti cantieri della didattica che si stanno aprendo a seguito delle nuove sfide e dei nuovi quesiti che si presentano a chi si occupa di formazione in un contesto profondamente e rapidamente mutato, la pratica delle *e-tivities* rappresenta un ulteriore “framework sfidante” per aggiornare i curricula, le metodologie di insegnamento, le opportunità di apprendimento.

Nella realtà emergente dell’era *blended* della formazione e dell’amplificazione della didattica del digitale si va consolidando uno scenario che affianca alla didattica tradizionale nuove combinazioni efficaci di insegnamento e apprendimento. Docenti e studenti vivono nuovi spazi di confronto, sperimentazione e applicazione con un ambiente pedagogico sempre più articolato, decentrato e orizzontale. Socializzazione, confronto, condivisione diventano forme per mantenere alto il coinvolgimento di tutti e alleati fondamentali per la formazione delle attuali e future leve giovanili, sempre più alla ricerca di opportunità coinvolgenti, di sperimentazione diretta, di poter far parte di un “*learning by doing 4.0*” che metta al centro una nuova “didattica del fare”, fondata sull’interazione e sulla pro-attività dentro un *Learning Design* che riconosca e ponga al centro le istanze di apprendere attraverso l’esplorazione e la scoperta.

Il sistema di istruzione e formazione ha di fronte una possibile e ulteriore strada da intraprendere nella direzione dell’accogliere e mettere in valore gli articolati bisogni di “senso” e atteggiamenti dei giovani, sempre più alla ricerca di un maggiore protagonismo, di una nuova vitalità nel loro processo di crescita educativa, culturale e professionale.



La realizzazione di un sistema integrato come premessa alla qualità

LUISA RIBOLZI¹

Public education was not a vehicle of transformation, it was a trajectory to a lifetime of poverty

(dichiarazione di un insegnante di una scuola charter di Boston)

Tutti assieme appassionatamente? Pregi e difetti di un sistema differenziato

Pur nella scarsa attenzione che i programmi di governo dedicano all'educazione, quasi solo limitata al trattamento degli insegnanti, compare oggi, dopo anni di quasi assoluto silenzio, qualche timido riferimento alla scuola paritaria. Vorrei approfittarne per riprendere il tema dell'integrazione fra statale e non statale per valutarne l'efficacia dal punto di vista della qualità complessiva del sistema. Nel nostro Paese non mancano gli esempi: nella sanità, ma anche nell'Istruzione e Formazione Professionale, su cui le Regioni hanno competenza esclusiva che esercitano per lo più in regime di convenzione con enti accreditati, modello che sarebbe applicabile anche alle scuole, visto che le paritarie vengono riconosciute solo se dimostrano di possedere i requisiti fissati dallo Stato. Eventuali abusi si possono prevenire o punire con un adeguato sistema di controllo (INVALSI, corpo ispettivo). Le resistenze ad applicare il modello del sistema integrato, o *misto*, alla scuola sono dovute fundamentalmente a pregiudizi ideologici, che storicamente dopo l'Unità videro la scuola privata, per lo più cattolica, opporsi a quella "laica" statale, la prima accusata più recentemente di essere una scuola dei ricchi, che sottrae fondi alla scuola statale. In realtà, un sistema integrato è *meno costoso e più efficace* di un sistema esclusivamente statale, che può essere gestito solo con costi molto elevati o, a parità di costi,

¹ Fondazione per la Sussidiarietà.

solo abbassando la qualità; è anche più *equo*, perché dove viene realizzato la provenienza sociale dei ragazzi nei due tipi di scuola è molto simile².

La logica di uniformità, che rema contro il sistema integrato ma si oppone anche all'autonomia delle scuole statali, non è in grado di rispondere a una domanda di formazione sempre più articolata: si pensi che, solo in riferimento alla provenienza, nell'anno 2020-2021³ erano presenti nella scuola italiana 865.388 ragazzi con cittadinanza non italiana, pari al 10,3% del totale, di cui due su tre nati in Italia, provenienti da 192 Paesi, dai 154 mila della Romania ai 4 mila di Lesotho, Palau, Trinidad e Tobago. Anche pensando a dei raggruppamenti per variabili macro, come la lingua o la religione, non è pensabile che una proposta standardizzata, al di là di alcuni minimi fondamentali, possa andare bene per tutti, e di fatto la scelta identitaria è il motivo principale per cui le famiglie scelgono la scuola paritaria, sostenendone i pesanti costi, anche in presenza di ottime scuole statali: certamente giocano anche criteri di efficacia o di sicurezza, ma pesa il rifiuto di quella indifferenza ai valori che la scuola statale considera una dote positiva. Alla scuola paritaria le famiglie chiedono di essere "luogo di elaborazione della tradizione culturale"⁴, di valori condivisi fondamentali soprattutto per il possesso di quelle che si chiamano *non cognitive skill*, dimensioni della personalità, che vanno dalla motivazione alla perseveranza e che costituiscono la persona nella sua interezza.

L'intreccio fra statale e non statale nell'erogare un servizio che ha carattere pubblico, fondato sul principio di sussidiarietà, si sta allargando, e "in America, come in buona parte del mondo, lo Stato conta sempre più su attori non statali, comprese le imprese private, per raggiungere fini pubblici. Questo ha suscitato vivaci dibattiti, soprattutto nel settore educativo" (Forman, 2007, p.11). La sfida non è semplice: da un lato, è necessario usare la scelta e l'autonomia per far crescere le comunità senza esacerbare le disuguaglianze, dall'altro è necessario partire da un concetto di cittadinanza che consenta di creare unità senza soffocare le specificità, accentuando la responsabilità individuale e valorizzando adeguatamente l'apporto della società civile - ivi incluso il mercato - per ga-

² Ricordo che in Italia, la scuola pubblica non coincide con quella statale, ma comprende le scuole "paritarie" e le scuole autonome statali. Negli altri paesi si parla di scuola pubblica (statale, comunale...) e di scuola privata accreditata. In Italia le scuole private in senso proprio sono quelle imprese educative che offrono un servizio non presente nella scuola statale, e non rilasciano direttamente titoli riconosciuti.

³ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Direzione generale per il sistema informativo e statistico, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma 2022 (dati aggiornati al 1 luglio 2021).

⁴ CHIOSSO G., *Dare senso alla scuola*, convegno CSSC, *La scuola della società civile*, Roma, 7 marzo 2014.

rantire a tutti una formazione di qualità⁵. In realtà non è la gestione che conta, ma il fatto che una scuola sia basata su un'idea condivisa dell'educazione e della formazione del carattere, e dia ai ragazzi fondamentali indicazioni di tipo etico, normalmente acquisite nei primi anni di vita in famiglia. La socializzazione di base è una funzione fondamentale che produce un bene pubblico, e la collaborazione fra scuola e famiglia attiva le strutture mentali necessarie per l'apprendimento e un comportamento prosociale, e le scuole liberamente scelte per il loro carattere pedagogico o religioso sono meglio attrezzate per svolgere questo compito.

La famiglia è il primo luogo in cui i bambini sviluppano le loro competenze cognitive ed emozionali, interiorizzano i valori, danno senso alle cose, e quindi possono diventare cittadini consapevoli, ma si è progressivamente indebolita: nella società postindustriale, secondo Coleman, le famiglie sono sempre meno capaci, e desiderose, di sviluppare nei loro figli le strutture mentali che facilitano il successo nella scuola⁶, e hanno perso autorevolezza anche quando hanno un elevato capitale umano. Un sistema integrato, valorizzando la partecipazione delle famiglie e della società civile, riduce sia gli insuccessi che le disuguaglianze, favorendo il successo, inteso come la possibilità per ciascuno di ottenere il massimo in relazione alle sue aspirazioni e alle sue capacità, creando unità senza soffocare le specificità, accrescendo la partecipazione e riducendo il rischio di conflitti, e quindi promuovendo il concetto di cittadinanza, paradossalmente, più delle sole scuole statali. Lo Stato, impegnato nella *mission impossible* di gestire una struttura elefantica di oltre ottomila scuole, la maggior parte delle quali, per numero di dipendenti, insegnanti e personale ATA, verrebbe collocata in quel 18% delle imprese italiane che hanno più di dieci dipendenti (la media è di quattro!), espropria i genitori del loro diritto di scelta confinandoli in una partecipazione solo formale, ferma ai decreti delegati del 1974. La dimensione relazionale è decisamente sottostimata, anche se la forzata generalizzazione della didattica a distanza ha mostrato con chiarezza che la scuola ha senso solo se è uno spazio di relazioni che serve alle persone (e alle comunità) per costruire la propria identità, e non può essere valutata solo con criteri di utilità, ma in base alla capacità di sviluppare senso di appartenenza, di responsabilità e di motivazione ad azioni orientate al bene comune.

⁵ Una ricerca dell'OCSE (Waslander, Pater, van der Weide, 2010), e più recentemente il lavoro di Boeskens (2016) sul finanziamento pubblico delle scuole private mostrano che questo si è già realizzato in molti paesi.

⁶ COLEMAN J.S., "Families and schools", *Educational researcher*, 1987, vol. 16, n. 6, pp. 32-38.

Definire una “buona” scuola

Non è facile definire una “buona” scuola, perché l’educazione è un bene esperienziale, che può giudicare solo chi ne fruisce: le famiglie ricorrono così alle varie classifiche, ma soprattutto a “reti di valutazione” (*judgement networks*) che creano la reputazione della scuola⁷. Questa reputazione è però estremamente instabile, e viene influenzata da chi la esprime; se viene ritenuto affidabile, la sua informazione ha valore, e può orientare le scelte: è il processo che sta alla base dell’autorevolezza degli *influencer*, ma anche della cosiddetta “folla saggia”⁸ di Surowiecki, per cui un’opinione espressa da molti viene considerata corretta, indipendentemente dalla sua verità effettiva. Quanto ai requisiti, oltre alla presenza di un progetto condiviso (la cui efficacia sugli apprendimenti non è assoluta, anche se la ricerca mostra nelle scuole che lo hanno un miglioramento ridotto ma sistematico), la scuola di scelta ha altre caratteristiche che ne fanno una scuola “di successo”, e che in Italia troviamo nelle paritarie: maggiori poteri per il preside nel controllo del budget e nell’assunzione degli insegnanti, spesso più stabili, distribuzione degli studenti in gruppi per livello e non solo per età, flessibilità nell’uso del tempo, trasformazione dei curricula, sistematici contatti con le famiglie...

Le famiglie, anche quelle povere, sono consapevoli dell’importanza di una buona scuola, fino al punto che dove c’è una forte segregazione residenziale, chi può scegliere l’abitazione vicino ad una buona scuola. Se i ragazzi vengono assegnati d’ufficio alla scuola di zona, per quelli residenti in quartieri svantaggiati il divario si allarga, per cui i genitori cercano di spostare i figli in una scuola migliore. È il fenomeno chiamato *white flight*⁹, che indica la fuga dei migliori dalle scuole “difficili”. Del resto, è difficile trattenere i ragazzi nelle scuole che le famiglie non considerano accettabili perché scadenti o frequentate da studenti “non desiderabili”¹⁰, che sono considerati “segnali” di una cattiva scuola, ostacolo al raggiungimento di livelli elevati di qualità e al rispetto dei

⁷ Ha assunto un’importanza crescente la cosiddetta *web reputation*, in cui la rete viene usata per creare una “vetrinizzazione” in cui le scuole cercano di essere percepite con determinate caratteristiche (SCALABRIN E., “L’era digitale e la gestione delle risorse umane”, *IUSVEducation*, 2018, n. 12, pp. 122-137; ORIGGI G., *La reputazione: chi dice che cosa di chi*, Milano, Università Bocconi Editore, 2016).

⁸ SUROWIECKI J., *La saggezza della folla*, Milano, Fusi Orari, 2007.

⁹ Oggi in Europa gli stranieri. Negli Stati Uniti, ma non solo, il numero di studenti non bianchi è considerato il principale indicatore della qualità di una scuola (di qui l’espressione generalizzata *white flight*).

¹⁰ RAVEAU M., VAN ZANTEN A., *Choosing the local school: middle class parent’s values and social and ethnic mix in London and Paris*, in “*Journal of Education Policy*”, vol. 22, n. 1, 2007, pp. 107-124.

valori delle famiglie: si parla di *effetto di composizione*, cioè dell'effetto su uno studente dato dalle caratteristiche medie degli altri studenti, peraltro non facile da misurare. Il rispetto di un principio di equità vorrebbe che nelle scuole ci fosse una mescolanza di altri desiderabili e indesiderabili, ma anche in presenza di politiche educative di contrasto all'idea che la qualità della scuola coincida con la presenza dominante di "altri desiderabili", come nelle ZEP francesi, si sviluppano forti pressioni sociali alla scelta di scuole dove prevalgono gli "altri desiderabili", che però, se vengono usate come "ascensore sociale" da parte di un numero troppo elevato di famiglie, finiscono con il declassarsi e perdere prestigio, per cui, in mancanza di un supporto generalizzato, gli alunni più poveri finiscono sempre col frequentare le scuole peggiori, facendo crescere le disparità iniziali (si parla di *segregazione*, che può derivare anche da misure esterne, come le politiche abitative).

L'opposto della segregazione è l'*integrazione*, cioè il processo per cui nelle scuole le minoranze vengono poste all'interno di una relazione positiva: la ricerca ha mostrato che le scuole integrate riducono i pregiudizi e fanno crescere l'equità, ma anche l'efficacia, in quanto la composizione mista fa migliorare molto il rendimento dei ragazzi che fruiscono del *peer effect*¹¹. Le scuole a predominanza di gruppi a basse prestazioni rinforzano lo svantaggio, e ad esempio le scuole dei centri urbani degradati, frequentate da ragazzi che non hanno altre possibilità di scelta, spesso di origine straniera, non riescono a mettere in grado i ragazzi di affrontare con successo le sfide della vita, e questo contribuisce al degrado ulteriore del territorio. Non si deve dimenticare però che nella determinazione della riuscita scolastica esistono altre variabili difficili da misurare, come la motivazione, le risorse culturali della famiglia, l'insieme delle caratteristiche individuali, con un peso significativo delle variabili non cognitive acquisite in famiglia (motivazione, autostima...).

Esiste anche una teoria in base a cui l'equità può confliggere con il fatto che molte scuole con programmi specifici per le minoranze ottengono risultati migliori, e se da un lato lo spostamento dei ragazzi "avvantaggiati" impoverisce le scuole di partenza, in compenso spesso si ha un miglioramento del servizio educativo offerto agli studenti che restano: la *geografia delle opportunità* esamina l'associazione fra scuole disponibili e scelta familiare. Per diminuire le probabilità di *scelte sbagliate*, le autorità scolastiche devono diffondere

¹¹ HANUSHEK E.A., "Some U.S. Evidence on How the Distribution of Educational Outcomes Can Be Changed," in WOESSMANN L., PETERSON P.E. (eds.) *Schools and the Equal Opportunity Problem*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2007. Le "minoranze" possono essere numericamente maggioritarie, per cui il termine di riferisce a quei gruppi che in una società sono significativamente diversi dalla cultura della maggioranza, e sono generalmente marginalizzati socialmente ed economicamente.

l'informazione sulla qualità delle scuole, e consentire a tutte le famiglie di compiere una scelta razionale finalizzata al bene dei figli, eliminando l'assegnazione legata alla residenza, che può creare delle scuole-ghetto¹². Talvolta le famiglie, anche se si rendono conto della bassa qualità delle scuole di zona, si rassegnano al "destino scolastico mediamente atteso" descritto da Bourdieu, comportamento reso più probabile in un momento in cui la crisi legata alla pandemia prima e alla guerra poi diminuisce drasticamente le risorse che le famiglie possono investire nella formazione dei figli, e anche le risorse pubbliche per l'istruzione.

Quanto all'equità, parliamo di *equità orizzontale* per indicare una situazione in cui ogni famiglia o istituzione riceve un uguale finanziamento in base al numero di figli o studenti, senza considerare il fatto che non tutti gli studenti iscritti alla stessa classe o della stessa età hanno gli stessi bisogni e comportano gli stessi costi: chi ha adottato questo sistema ha fissato un finanziamento di base commisurato allo studente "medio", e ha previsto aggiustamenti per chi ha bisogni speciali (disabili, stranieri...). L'*equità verticale* riconosce invece in partenza che i bisogni sono diversi e assegna pesi differenti agli studenti con necessità particolari. In un sistema non integrato, in cui per intenderci un tipo di scuola è gratuito, e l'altro a pagamento, ci sono considerevoli differenze nella composizione: dove grazie ad un sostegno economico la possibilità di frequentare una scuola privata è estesa, le caratteristiche degli utenti sono più simili. Quanto al rendimento, per il forte peso dell'appartenenza ideologica nei ricercatori, non sempre si tiene conto di variabili non collegate alla dicotomia pubblico/privato, ma al progetto educativo (PTOF)¹³. Quanto all'efficienza, i costi di una scuola non statale (chiunque li sostenga) sono in genere minori di quelli di un'equivalente scuola statale, e poiché gli esiti sono confrontabili, possiamo dire che il rapporto fra costi e benefici è migliore, e le ricerche comparative mostrano che quando si ha una differenza fra i due settori, è più spesso a favore del settore privato¹⁴.

¹² Le scuole paritarie non hanno vincoli territoriali, ma, data la struttura del territorio, in Italia un'alternativa alle scuole statali è possibile quasi solo nelle aree urbane. Il modello *charter* potrebbe essere più adeguato.

¹³ In Italia ricerche sperimentali di questo tipo mancano. In altri paesi le ricerche utilizzano i punteggi dei test PISA, con risultati non univoci: quasi dovunque, in particolare, le differenze fra i due sistemi sono quasi sempre minori di quelle interne, fra le singole scuole.

¹⁴ Si veda COULSON A.J. (2009), "Comparing Public, Private, and Market Schools: The International Evidence", *Journal of School Choice*, vol. 3, n.1, 2009, pp. 31-54.

Gli insegnanti, la partecipazione delle famiglie

L'elemento determinante nella qualità della scuola, al di là delle considerazioni sull'utenza e sulle politiche educative, è la *qualità degli insegnanti*: è grave quindi che gli insegnanti migliori e più esperti tendano a lasciare le scuole che operano in zone problematiche, in cui finiscono i più giovani e inesperti. Nelle scuole paritarie non sempre la maggiore libertà di reclutamento consente di disporre di insegnanti "tecnicamente" migliori, perché spesso sono più giovani e con meno esperienza, e l'elevato turnover (lo Stato screma in periodici concorsi e sanatorie gli insegnanti del sistema paritario) mette a rischio la continuità, e "riempire le scuole con un sacco di supplenti per brevi o lunghi periodi contribuisce all'instabilità e alla bassa qualità dell'istruzione e di conseguenza a prestazioni scadenti degli studenti"¹⁵. Per contro, nelle scuole di scelta i docenti condividono il progetto educativo, e ci sono più motivazione, una maggiore adesione alla cultura scolastica e un buono spirito di gruppo, elementi che influenzano positivamente il rendimento. È dunque importante che le scuole paritarie usino i loro margini di libertà per attirare dei buoni insegnanti, e li inducano a restare con un sistema di incentivi: la retribuzione per compiti aggiuntivi, la possibilità di crescita personale e di carriera, una maggiore partecipazione alle decisioni, i buoni rapporti con le famiglie e gli studenti, la possibilità di avere compiti di supporto per i colleghi nuovi o meno esperti. È fondamentale il *ruolo del preside* per ridurre il turnover e il logorio dei docenti, favorendo lo sviluppo di comunità professionali e creando un ambiente accogliente: un preside esperto, capace di motivare e condurre il gruppo, può migliorare anche le scuole più problematiche.

L'importanza degli insegnanti viene dimostrata dalle ricerche che dimostrano che i ragazzi con prestazioni scadenti affidati per un periodo continuativo a buoni insegnanti migliorano in modo consistente (e, purtroppo, viceversa), mentre altri elementi, come le modifiche dei curricula o dei programmi, i libri di testo, gli strumenti didattici, sono meno importanti. Questo vale in particolare per i ragazzi di origine straniera, per cui la scuola risponde ad aspettative di promozione sociale, ma per ovvi motivi di costo, i ragazzi di origine straniera sono nelle scuole paritarie meno numerosi che nelle statali, anche se ci sono indicazioni che alla seconda o alla terza generazione le famiglie hanno un comportamento simile a quello delle famiglie italiane della medesima classe di reddito. E questo è un altro elemento di diseguità del sistema.

¹⁵ TERRY L.A., KRITSONIS W., "A National Issue: Whether the Teacher Turnover Effects Students' Academic Performance?" National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research, vol. 5, n. 1, 2008.

Un altro indicatore della qualità di una scuola è la partecipazione dei genitori, sia al momento della scelta che durante gli anni di frequenza. Scrivono Epple e Romano: «Quando i genitori scelgono per i propri figli una scuola privata rispetto ad una pubblica stanno selezionando la più alta probabilità che i loro figli frequentino classi con compagni con uno status socio economico simile o più elevato, che le risorse assegnate a queste classi, in termini di insegnanti e di materiali, siano di qualità migliore, e che queste classi siano ordinate e anche stimolanti»¹⁶. A questo andrebbe aggiunta la *motivazione identitaria* di cui si è parlato: la presenza di un progetto educativo coerente con il sistema di valori della famiglia è probabilmente la principale differenza fra scuole paritarie e scuole pubbliche di successo. In base ai dati disponibili, i genitori che hanno i figli nelle scuole paritarie sono più soddisfatti, hanno rapporti migliori con gli insegnanti e ritengono di essere più ascoltati nelle decisioni sui programmi, anche se a detta degli insegnanti stessi possono essere restie all'innovazione, e puntano sull'insegnamento delle materie, magari con un potenziamento dell'informatica e dell'inglese, piuttosto che su di una formazione più attenta alle esigenze dei bambini. Molti genitori apprezzano l'esistenza dei cosiddetti "organismi di accompagnamento alla scolarità", con un compito di orientamento e di supporto alla riuscita, che seguono un modello tradizionale di rinforzo delle discipline, ma si va diffondendo il cosiddetto *coaching scolastico*, che trasferisce nella scuola le pratiche di potenziamento individuale affermatesi nell'impresa, e può essere un vantaggio competitivo per le scuole paritarie.

Anche se oggi il peso della socializzazione fra i pari e l'uso della rete e dei social ci costringono a leggere con un'ottica diversa la socializzazione, ritengo dunque che per innescare un processo di miglioramento e per far crescere l'efficacia la scuola, statale o della comunità, debba innanzitutto puntare ad un diverso rapporto con le famiglie, perché il successo è collegato direttamente, anche se non inevitabilmente, con le caratteristiche della famiglia, e una famiglia debole o patologica ha conseguenze negative a lungo termine, ed effetti economici e psicologici devastanti. «La struttura della famiglia è di gran lunga il miglior predittore di povertà per il bambino»¹⁷, e un bambino che vive con una madre sola, giovane, priva di ogni qualificazione, è a elevato rischio di povertà; la mancanza del padre ha fra le sue conseguenze, soprattutto per i maschi privi di un modello di riferimento positivo, un più elevato tasso di suicidi e di malattie mentali, violenza e uso di droghe. Le politiche non possono ignorare

¹⁶ EPPLE D., ROMANO R.E., *Competition Between Private and Public Schools, Vouchers and Peer Group Effects*, in "American Economic Review" vol. 88, No.1, 1998, pp. 33-62.

¹⁷ SOUTH S.J., TOLNAY S.E., *Relative well-being among children and the elderly: the effects of age group size and family structure* in "The sociological Quarterly" vol. 33, 1992, pp. 115-133.

che anche investimenti massicci hanno poco esito se il bambino non riceve in famiglia la base delle competenze cognitive ed emotive, le modalità per stabilire delle relazioni e di internalizzare i valori per assegnare un significato al mondo.

Eppure, il sistema è organizzato in modo da impedire ai genitori di prendere decisioni sulla scelta della scuola o della classe, perché i burocrati pensano di sapere meglio della famiglia che cosa è bene per i bambini, e accettano la partecipazione solo se è una subordinazione alle scelte dei professionisti. La scuola è l'unico ambito in cui si impedisce ai genitori la libertà di scelta, con l'idea che i genitori poveri o poco istruiti siano incapaci di prendere decisioni per il bene dei figli: invece di rinforzare l'autostima delle famiglie povere, si continua a concepirle come vittime senza speranza¹⁸, destinatarie solo di programmi di assistenza, anziché soggetti attivi, e non si capisce che tutti i genitori, anche i più poveri, sono interessati all'educazione dei propri figli, e cercano per loro una "buona" scuola, o si organizzano per costituire scuole proprie¹⁹.

Questo non vuol dire che i "poveri disconnessi", le "sottoclassi" o le persone veramente svantaggiate siano in grado di creare spontaneamente delle istituzioni: non si può ignorare l'impatto della disorganizzazione sociale, della sfiducia e della paura che prevalgono in molte periferie urbane. Sia gli adulti che i bambini hanno bisogno di sostegno per divenire responsabili delle proprie azioni, e questo sostegno non può essere di tipo burocratico. In una ricerca sull'organizzazione di duecento zone povere degli USA, Glenn²⁰ trovò che i "professionisti della povertà" si davano un gran daffare per migliorare la situazione, ma organizzavano le attività senza tenere conto dei desideri della gente, e così facendo distruggevano buona parte delle istituzioni che i poveri avevano messo in atto in modo autonomo, generando un clima di sospetto reciproco e non di collaborazione.

¹⁸ GLENN C.L., McLAUGHLIN K., SALGANIK L., *Parents information for schools choice: the case of Massachusetts*, Center on Families, Communities, Schools and Childrens' learning, Boston, 1993.

¹⁹ Negli Stati Uniti gli immigrati desiderosi di mantenere per i figli un contatto con la cultura di origine hanno fondato le cosiddette "scuole etniche", o hanno scelto scuole private, per lo più cattoliche: nel 2014 solo il 3% dei Cattolici erano neri, ma i bambini afroamericani nelle scuole cattoliche erano l'8%, dato che con un costo molto minore delle scuole private, le scuole cattoliche costituiscono per loro l'unica alternative realistica per uscire dalle scuole pubbliche dei quartieri ghetto. In quello stesso anno, secondo la NCEA (National Catholic Education Association), il costo medio pro capite in una scuola cattolica era meno della metà di quello della scuola pubblica, e il 16,4% degli studenti non erano cattolici. Con la diffusione delle scuole charter, gratuite, fra il 2004 e il 2014, circa 2.000 scuole cattoliche sono state chiuse o fuse, anche se non è l'unico motivo.

²⁰ GLENN C.L., "Letting Poor Parents Act Responsibly," *The Journal of Family and Culture* II, 3, 1987.

Chiudere il cerchio: le ragioni per l'efficacia di un sistema integrato

Poiché le scuole pubbliche devono essere neutrali dal punto di vista etnico o religioso, ma le scuole identitarie sono più efficaci, sembra opportuno incoraggiare le alternative al di fuori del sistema pubblico. Questo però non contraddice il fatto che siano preferibili le scuole integrate, e quindi ridurre i costi delle scuole private è una misura che rinforza l'equità, tanto più che una scuola più efficace, che instaura un diverso rapporto con le famiglie, fa crescere l'efficacia della scuola, ma può anche migliorare la vita comunitaria e i rapporti interni alla famiglia stessa. Quello che lo Stato può legittimamente insegnare nelle sue scuole è diverso da quello che può permettere ai genitori di scegliere per i propri figli: se si vedono privati di questa possibilità, per avere un maggiore controllo sull'educazione dei propri figli i genitori possono mettere in atto una "contro-modernizzazione". Non intendo dire che le scuole paritarie sono *migliori* di quelle statali, ma che hanno *più probabilità di rispondere alla domanda degli utenti*, e di farlo in tempi brevi. Ne concludo che per un miglioramento complessivo del sistema è necessario potenziare l'apporto delle scuole paritarie in due modi: i) trovando forme di finanziamento che favoriscano l'equità; ii) valorizzando gli elementi peculiari presenti nelle scuole paritarie, di cui si è detto.

Quanto al *finanziamento*, la mia opinione, più volte espressa, è che si debba *modificare l'intero sistema*, e non limitarsi a dare un qualche aiuto alle scuole paritarie, ma ritengo che non sia facile, e a breve nemmeno proponibile, un'introduzione *generalizzata* di forme di finanziamento integrativo o alternativo rispetto al modello attuale. Si deve adottare un percorso graduale, avviando sperimentazioni per testare possibili modelli applicati in altri Paesi con esito positivo: una decina di anni fa, ad esempio, Ichino e Tabellini²¹ hanno formulato una proposta basata su parametri di qualità ma anche di equità, proponendo un quasi-mercato educativo, in cui la libera scelta è combinata con un finanziamento pubblico, che promuove una concorrenza controllata tra scuole autonome liberamente scelte dalle famiglie in base ai loro programmi, riducendo la penalizzazione dei ragazzi più svantaggiati. Delle varie forme possibili di concorrenza (le scuole si finanziano da sole con rette stabilite dal mercato; le scuole sono finanziate dallo Stato in base ai risultati di una valutazione centralizzata; le scuole sono finanziate dallo stato con fondi che seguono gli alunni (*capitation*),

²¹ ICHINO A., TABELLINI G., *Idee per la crescita. Concorrenza tra scuole autogestite e qualità dell'istruzione: una proposta di sperimentazione*, in "Idee per la crescita", Università Commerciale Luigi Bocconi – IEF, 2013. La loro proposta è riferita alla scuola statale, ma si potrebbe applicare anche alle scuole paritarie, da cui oltretutto mutuano alcuni elementi.

e sono le famiglie a scegliere a quali scuole vanno i fondi), Ichino e Tabellini favoriscono la terza, lasciando allo Stato il compito di fissasse delle soglie di requisiti di qualità, di informare le famiglie e di controllare i risultati, e propongono una sperimentazione su base volontaria. Ma questa proposta, come quella più recente del costo *standard*, o costo medio, è caduta nel vuoto, confermando che si tratta di un tema scomodo, e non si è mai veramente pensato che rafforzare la seconda gamba del sistema consentirebbe, se mi si passa di continuare con la metafora, di camminare più velocemente.

Quanto agli elementi che fanno della scuola paritaria una scuola realmente autonoma, il primo è certamente l'esistenza di una proposta unitaria, in cui la cultura è alla base del sistema di relazioni che si strutturano all'interno dello staff, e fra lo staff e le famiglie, determinandone il capitale sociale. Si tratta di un elemento di grande importanza, se è vero quanto asserisce Coleman²², e cioè che nelle società postindustriali si è indebolita consistentemente la capacità dei genitori di generare aspettative e atteggiamenti che favoriscono il successo a scuola, anche quando il loro status è elevato: sono venute meno l'autorevolezza la capacità di ascolto, delegate alla scuola. Le scuole scelte per motivi pedagogici o religiosi sono oggi le più capaci di suscitare e rinforzare le aspettative che portano al successo, soprattutto per i bambini più poveri e vulnerabili, in quanto rinforzano i giudizi normativi acquisiti in famiglia e formano persone molto più orientate al bene comune.

Il secondo elemento determinante è la qualità degli insegnanti, nel senso che concepiscono le scuole non come uffici periferici della burocrazia statale, ma come comunità di apprendimento, e questo potenzia la loro capacità di leggere i bisogni degli allievi. Le scuole di scelta tutelano il diritto alla libertà di educazione, ma soprattutto un corpo docente coerente con i valori della famiglia riduce i rischi di fallimento potenziando le motivazioni e le aspettative, fondamentali per il successo, così che scuola e famiglia insieme possono generare le strutture mentali desiderabili sia per l'apprendimento che per un comportamento appropriato. A mio avviso, un sistema realmente e non solo nominalmente integrato fra scuola statale e scuola paritaria è in grado di ridurre – e non di riprodurre o esasperare – la disuguaglianza, e di dare a tutti gli strumenti per sviluppare le proprie capacità cognitive e non cognitive in una società che richiede l'innalzamento della qualità media e il possesso non di sole conoscenze, ma di competenze trasversali e socio emotive.

²² COLEMAN J.S., *Families and schools*, in "Educational researcher" vol. 16, n. 6, 1987, pp. 32-38.



Analisi degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione Professionale e del Lavoro 2022

SARA FRONTINI¹

Gli anni che hanno preceduto il 2022 sono stati caratterizzati dalla necessità di offrire al Paese gli strumenti e le opportunità per poter fronteggiare la pandemia e il periodo immediatamente successivo. In particolare, come emerso nell'analisi dello scorso anno, il 2021 può essere identificato come lo spartiacque tra il periodo pre e post covid e l'analisi ragionata degli avvisi ha fatto emergere alcune peculiarità. Da un lato, infatti, si è registrata una certa continuità rispetto a tendenze tipiche del Paese come, per esempio, la presenza di diversi livelli di sviluppo dei modelli regionali oppure il consolidamento di misure nate in modalità sperimentale (es. Sistema Duale). Dall'altro, però, l'indagine del 2021 ha evidenziato come la crisi sanitaria abbia generato, o accelerato, nuove esigenze creando effetti anche sulle politiche della formazione e del lavoro (es. potenziamento della formazione volta alla riqualificazione dei lavoratori, nuovi modelli organizzativi, la formazione a distanza).

Con il presente articolo, invece, si intende esplorare gli esiti dell'analisi ragionata degli avvisi in materia di Politiche della Formazione e del Lavoro relative al 2022, anno in cui da un lato ci si è trovati di fronte ad altre sfide (es. crisi energetica, effetti correlati al conflitto ucraino, carenza di manodopera soprattutto in alcuni settori) mentre, dall'altro lato, il Paese ha iniziato concretamente a disporre e a beneficiare delle risorse del PNRR per la ripresa e il rilancio.

Come per le due ultime annualità, i dati illustrati nell'articolo sono il risultato dell'attività di rilevazione derivante dall'Osservatorio digitale² che rappresenta il cruscotto interattivo ideato e realizzato da CNOS-FAP e PTSCLAS Spa per consultare in maniera costante ed immediata l'evoluzione delle policy in materia di formazione professionale e di politiche del lavoro nel nostro Paese. Rispetto alle precedenti analisi, è stata inserita una sezione interamente dedicata al programma GOL (Garanzia di occupabilità dei lavoratori), ovvero l'azione di riforma in materia di politiche attive del lavoro che si inserisce nell'ambito della

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

² L'Osservatorio digitale è consultabile agli indirizzi: <https://www.cnos-fap.it/node/66024>
<http://osservatoriodigitale.ptscclasplatform.it/>

Missione 5, Componente 1, del PNRR. La decisione di dedicare al programma una sezione ad hoc nasce dalla volontà di avere un osservatorio privilegiato rispetto ad un'azione che ha l'ambizione di implementare un nuovo sistema di presa in carico unico dei disoccupati e delle persone in transizione occupazionale, associando la profilazione dei servizi al lavoro alla formazione, con l'intenzione di superare l'eterogeneità dei servizi erogati a livello regionale per garantire un elevato livello di qualità delle prestazioni su tutto il territorio nazionale nel rispetto delle peculiarità regionali. Infatti, come noto, la misura prevede uno stanziamento di 4,4 miliardi di euro e intende coinvolgere almeno 3 milioni di beneficiari entro il 2025, ponendo una forte attenzione ai soggetti fragili e valorizzando la formazione come strumento di politica attiva finalizzato al reinserimento dei disoccupati nel mercato del lavoro. Considerando che le modalità di attuazione della Garanzia per l'Occupabilità dei Lavoratori nei diversi contesti regionali sono state definite nei diversi Piani Attuativi Regionali (PAR) ed approvati da ANPAL e che le singole Regioni hanno descritto come intendevano utilizzare i primi 880 milioni di euro ripartiti con il decreto interministeriale del 5 novembre 2021 ed intercettare i 300.000 beneficiari previsti dalle milestone del PNRR entro il 31 dicembre 2022, si è voluto dare uno sguardo privilegiato agli avvisi regionali in materia di politiche attive del lavoro finanziati attraverso tali risorse, separandoli da interventi finanziati da altri stanziamenti o con finalità diverse.

■ Scenario generale

Nel 2022 l'analisi è stata realizzata a partire da un patrimonio informativo di **254 avvisi**³ di cui 150 relativi alle politiche della formazione e 104 alle politiche del lavoro. Di quelli relativi alle politiche del lavoro, 41 sono afferenti al programma GOL. Gli avvisi sono quelli pubblicati dalle Regioni e dalle Province Autonome a partire dal 1° gennaio al 31 dicembre 2022. Dal punto di vista degli stanziamenti, €1.168.139.017,83 sono stati dedicati alla formazione, mentre € 1.062.819.629,79 rivolti alle politiche attive del lavoro di cui € 794.754.775,90 riguardanti il programma GOL.

Da un confronto con i dati emersi dall'analisi relativa al 2021, nel 2022 si evidenzia un numero inferiore di avvisi di 22 unità. Nello specifico emerge come

³ È necessario specificare che il database di documenti raccolti durante l'anno 2022 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.

nel 2021 gli avvisi dedicati alle politiche formative erano 169, mentre quelli rivolti alle politiche attive 107. Dal punto di vista del finanziamento, invece, nel 2021 gli stanziamenti sono stati generalmente € 676.754.323,12 quelli rivolti alla formazione e €549.941.880,41 relativi alle politiche attive del lavoro.

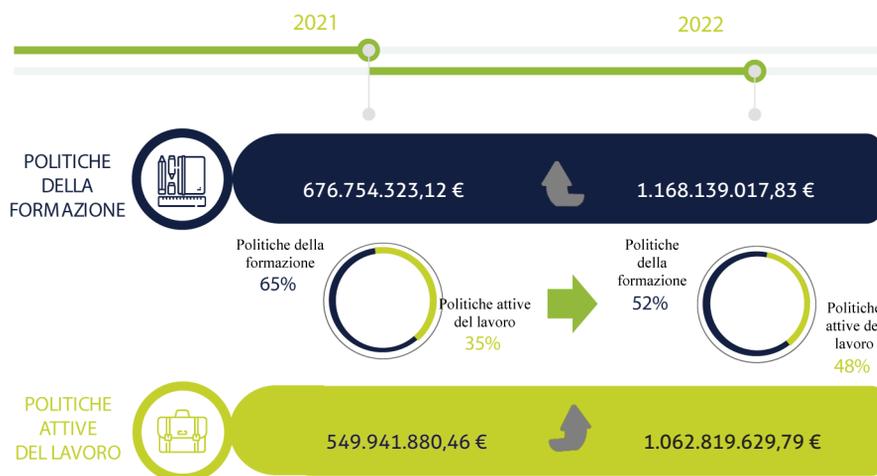


Figura 1 - *Suddivisione Risorse Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro 2021 e 2022*

Questo aumento di risorse è piuttosto fisiologico e va letto in relazione al contesto. Infatti, negli anni in cui la pandemia ha impattato maggiormente sull'economia (2021 e 2022), soprattutto in alcuni settori, sono state diverse le misure introdotte a supporto dell'attività formativa (es. riconversione e aggiornamento delle competenze, FAD, ecc.), mentre le politiche attive del lavoro hanno comprensibilmente subito un rallentamento a causa di un mercato del lavoro caratterizzato da molta incertezza. Il 2022, nonostante sia stato contrassegnato da altre problematiche, ha rappresentato da un lato l'anno di uscita dallo stato emergenziale e, dall'altro, anche l'effettiva attuazione operativa del programma GOL attraverso l'uscita dei diversi avvisi. Questo spiega l'incremento di finanziamenti verso le politiche attive del lavoro rispetto all'anno precedente. In merito alla formazione, invece, nel 2022 si registrano anche qui aumenti grazie alle risorse dedicate per esempio al Sistema Duale. Rispetto alle politiche formative, in particolare in merito alla formazione non ordinamentale, è importante sottolineare come interventi significativi siano ricompresi all'interno del programma GOL e, nello specifico, nei Percorso 2 – Upskilling e Percorso 3 – Reskilling. Infatti, in entrambi i percorsi, la formazione rappresenta uno dei servizi chiave della misura, a evidenziare la volontà di integrare le politiche della formazione alle politiche attive del lavoro attraverso la personalizzazione di interventi strutturati sulla base dei fabbisogni rilevati.

Per quanto riguarda invece la ripartizione a livello regionale, sono Lombardia (€ 568.081.278,55), Piemonte (€ 304.729.141,64) e Veneto (€ 216.192.423,20) le Regioni che hanno destinato i maggiori finanziamenti sia in ambito formativo che di politiche attive del lavoro, incluso gli avvisi del programma GOL. Inoltre, in tutti e tre i contesti, gli stanziamenti alla formazione sono stati maggiori rispetto a quelli destinati alle politiche attive del lavoro. Da questo punto di vista, però, lo scenario nazionale registra una tendenza inversa. Infatti, oltre a Lombardia, Piemonte e Veneto, i finanziamenti maggiori alle politiche formative risultano solo in Emilia-Romagna e Valle d'Aosta. Nelle restanti Regioni, invece, la maggior parte dei finanziamenti è stata rivolta ad interventi di politiche attive del lavoro. Inoltre, come si evince dal grafico sottostante, tranne in poche realtà (es. Lazio e Liguria), nella maggior parte delle Regioni lo sbilanciamento verso le politiche del lavoro è nettamente superiore. Nel caso di Calabria e Sardegna siamo ben oltre il 90% del totale degli stanziamenti totali, mentre nel caso dell'Abruzzo siamo al 100% di finanziamenti destinati solo alle politiche del lavoro.

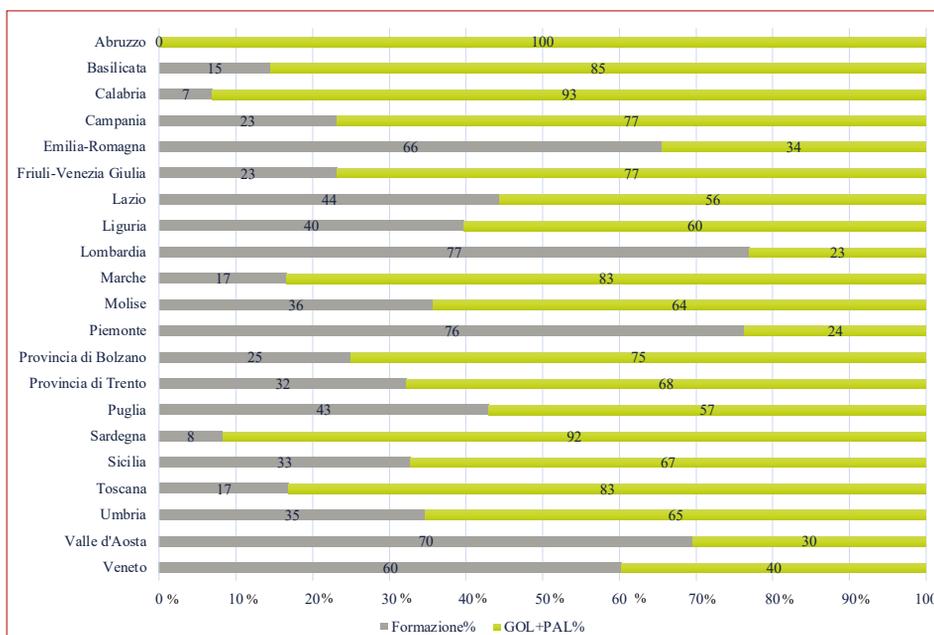


Figura 2 - Ripartizione in % tra Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro

Nel paragrafo relativo alle politiche attive del lavoro si osserverà nel dettaglio quanto abbia inciso la presenza del programma GOL nei singoli contesti regionali.

Politiche della Formazione

Come descritto nel paragrafo precedente, lo stanziamento totale rivolto alle politiche della formazione è pari a € **1.168.139.017,83** ripartito come segue: il 73% è rivolto alla formazione ordinamentale (€ **847.977.821,87**), il 17% agli interventi a supporto (€ **199.763.334,43**) e il 10% è stato destinato alla formazione non ordinamentale (€ **120.397.861,53**). In linea con gli altri anni, i maggiori stanziamenti sono stati rivolti alla formazione ordinamentale. Nel 2022, così come nel 2021 e 2020, sono solo gli interventi a supporto ad aver registrato incrementi rispetto alle passate annualità. Se negli scorsi anni, però, gli interventi erano finalizzati a supportare la formazione durante lo stato emergenziale, nel 2022 gli interventi sono rivolti, ad esempio, a supportare soggetti svantaggiati o disabili, a contrastare la dispersione, a promuovere le STEM, a favorire la mobilità internazionale o a fornire un supporto psicologico ai giovani nel periodo post Covid.

Nel caso della formazione ordinamentale si conferma una quota maggioritaria del finanziamento rivolta alla IeFP triennale e ai IV anni. Per quanto riguarda i finanziamenti rivolti a quest'ultimi, è possibile sostenere che è divenuto ormai piuttosto stabile in tutte le Regioni. Nel 2022 solo in Sicilia, Marche, Basilicata, Abruzzo e le Province Autonome di Trento e di Bolzano non sono state stanziare risorse per questa tipologia di percorso. Nel 2021, invece, Sicilia, Marche e Abruzzo avevano finanziato tali percorsi. Un altro aspetto che va in continuità con gli anni precedenti è la loro realizzazione prioritariamente in modalità duale, confermando come molte Regioni abbiano preferito proseguire secondo le modalità attuative iniziate a partire dal 2016 con l'introduzione della sperimentazione del Sistema Duale. Un incremento generale di tale modalità formativa nel sistema IeFP è sicuramente da attribuire anche ai finanziamenti PNRR rivolti proprio al Sistema Duale. L'obiettivo è infatti quello di rafforzare il duale, al fine di rendere i sistemi di istruzione e formazione più in linea con i fabbisogni del mercato del lavoro, nonché di promuovere l'occupabilità dei giovani e l'acquisizione di nuove competenze soprattutto nelle aree più marginali e periferiche. Infatti, per favorire la promozione dell'occupazione giovanile e l'acquisizione di nuove competenze tecniche e trasversali, si è ritenuto necessario il potenziamento del Sistema Duale e dell'apprendistato, in un'ottica di interconnessione tra formazione e lavoro attraverso l'alternanza tra formazione in aula e in contesto lavorativo.

La misura, che ha predisposto un ammontare di 600 milioni di euro, intende infatti rafforzare modalità di apprendimento basate sull'alternarsi di momenti formativi in aula e momenti di formazione pratica in contesti lavorativi, con l'obiettivo di rendere i sistemi di istruzione e formazione più in linea con i fabbisogni del mercato del lavoro, favorendo l'acquisizione di nuove competenze da parte di giovani e, in via sperimentale, da parte di adulti senza titolo di istruzione secon-

daria. Come per GOL, anche questa misura ha obiettivi specifici, ovvero l'incremento della platea di beneficiari di 135.000 unità a livello nazionale. In particolare, con il Decreto n. 139 del 2 agosto 2022 sono state adottate le «Linee Guida per la programmazione e attuazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) in modalità duale», in recepimento dell'Accordo in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra Stato, Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio scorso. Nello specifico, le Linee Guida hanno definito il quadro nel quale programmare e realizzare le attività previste dal PNRR per la Missione 5 - Componente 1 - Investimento 1.4 "Sistema duale", delineandone le caratteristiche generali, identificando i destinatari e gli erogatori delle misure, nonché la programmazione degli interventi e i criteri di determinazione delle opzioni di costo semplificate.

Le Linee Guida individuano le diverse tipologie di percorsi, ovvero i) percorsi duali aggiuntivi rispetto all'offerta di IeFP duale finanziata con risorse ordinarie; ii) percorsi di conversione in duale dell'offerta di IeFP ordinamentale finanziata con risorse ordinarie; iii) percorsi extra diritto-dovere, organizzati in modalità duale (apprendistato o alternanza rafforzata) finalizzati all'acquisizione di una qualificazione di IeFP o di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) o di una certificazione di singole unità di competenza delle suddette qualificazioni e iv) percorsi duali in sussidiarietà attuati negli Istituti Professionali ai sensi del D.lgs n. 61/2017. Questo incremento di risorse verso tali tipologie di percorsi spiegano dunque le scelte regionali che però, di fatto, sono già il frutto di un andamento che è andato crescendo negli anni a partire dal 2016 con le prime risorse destinate proprio al Sistema Duale.

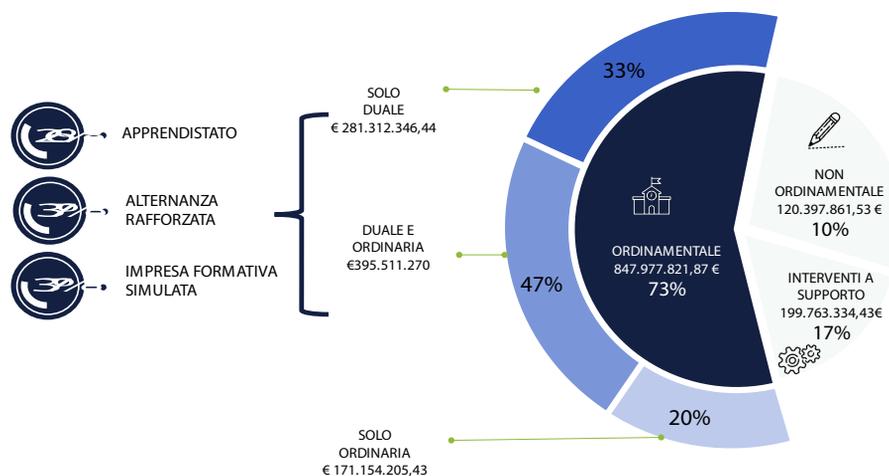


Figura 3 - Modalità formativa della Formazione Ordinamentale

Un altro aspetto che emerge dalla rilevazione degli avvisi 2022, che riflette quanto emerge dalle suddette Linee Guida, riguarda le modalità di erogazione della formazione in contesto lavorativo, ovvero le modalità con cui viene attuato il Sistema Duale. Nelle Linee Guida si parla infatti di:

- **Alternanza simulata:** percorsi di apprendimento e/o orientamento in assetto esperienziale simulato presso l'istituzione formativa o nell'ambito di visite in contesti produttivi aziendali.
Le attività di alternanza simulata, che possono concorrere anche ad integrare, nel limite massimo del 20% annuale, i percorsi in alternanza rafforzata, possono costituire un prezioso supporto didattico per le tematiche trasversali di grande importanza per il duale, quali la formazione e cultura della sicurezza sul lavoro, la responsabilità sociale di impresa e le competenze di imprenditorialità. Per quanto riguarda le percentuali di utilizzo, gli standard minimi per l'alternanza simulata vanno dal 15% al 25% delle ore del percorso del primo anno di IeFP;
- **Alternanza rafforzata:** percorsi di apprendimento in assetto esperienziale in impresa. In questo caso gli standard minimi di utilizzo prevedono una percentuale dal 30% al 50% del percorso duale;
- **Apprendistato duale:** percorsi di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore ai sensi e per gli effetti dell'art. 43 del D.lgs n. 81/2015 e nel rispetto delle percentuali di formazione esterna definite ai sensi e per gli effetti del suddetto decreto.

Questa delineazione delle percentuali di utilizzo ha fatto, per esempio, registrare un aumento dell'alternanza simulata nella rilevazione del 2022. Come si evince dalla figura n. 3, per esempio, alternanza simulata e alternanza rafforzata si collocano rispettivamente al 73%. Sempre nel grafico si osserva che solo nel 20% dei casi si è optato per avvisi rivolti a percorsi ordinari, mentre nel restante 80% si tratta di interventi solo in modalità duale (33%) o in modalità sia ordinaria che duale (47%).

Per quanto riguarda la formazione non ordinamentale, invece, i valori del 2022 (€ 120.397.861,53) si assestano intorno a quelli del 2021 (€ 110.838.052,00) con un leggero incremento. Se, dunque, anche la formazione non ordinamentale riconferma gli andamenti degli anni precedenti, delineando un sistema meno strutturato rispetto alla formazione ordinamentale, è doveroso fare delle precisazioni. Negli ultimi anni, complice la crisi sanitaria, si sono di fatto registrati degli aumenti, soprattutto dedicati alla formazione continua dei lavoratori. Nel periodo pre covid, le Regioni avevano demandato soprattutto ai Fondi Interprofessionali l'attività formativa rivolta agli occupati, mentre nel 2021 si registra un incremento dei finanziamenti regionali rivolti a tale tipologia di formazione seguito da un decremento nel 2022.

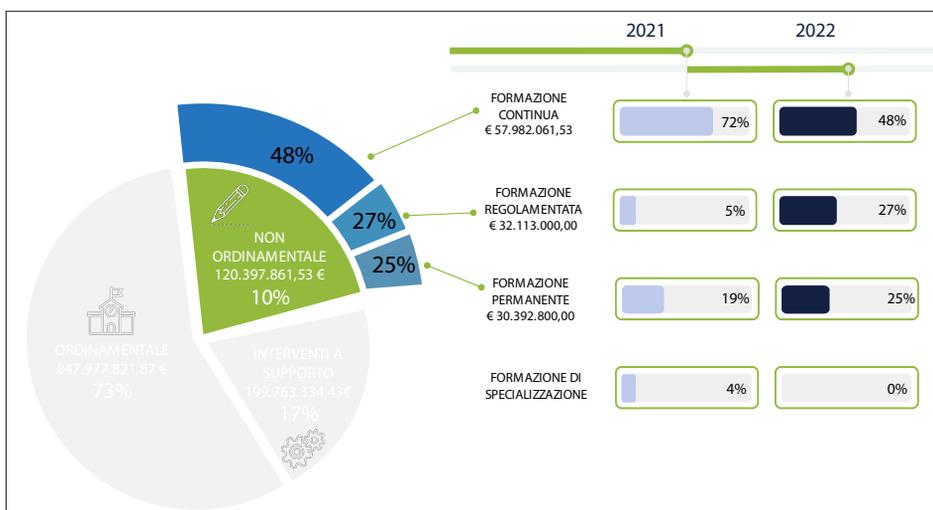


Figura 4 - Formazione Non ordinamentale

Per quanto riguarda la formazione continua dei lavoratori, soprattutto in ottica di qualificazione e riqualificazione, è importante segnalare anche il Fondo Nuove Competenze, istituito dal Decreto Rilancio con una dotazione che ammonta a 730 milioni di euro a valere sul PON SPAO 2014-2020, finalizzato alla ripresa delle attività lavorative dopo l'emergenza epidemiologica. Il Fondo, infatti, nasce con l'obiettivo di dar modo alle imprese di rimodulare temporaneamente l'orario di lavoro per mutate esigenze organizzative e produttive dell'azienda e di utilizzare una parte di esso per far svolgere ai propri dipendenti attività di formazione, di aggiornamento e di riqualificazione. Il Fondo Nuove Competenze, dunque, non finanzia percorsi formativi ma i costi retributivi, previdenziali e assistenziali dei lavoratori in formazione (costi indiretti della formazione). Il costo della formazione, infatti, rimane in carico all'azienda o può essere finanziata attraverso avvisi Nazionali, Regionali o attraverso i Fondi Paritetici Professionali (con conto formazione aziendale oppure con eventuali progetti su conto di sistema). Il Decreto interministeriale del 22 settembre 2022 rifinanzia il Fondo con 1 miliardo di euro a valere sulle risorse dell'iniziativa REACTEU affluite al Programma operativo nazionale Sistemi di Politiche Attive per l'Occupazione (PON SPAO). Secondo la stessa logica di finanziare i costi retributivi, previdenziali e assistenziali dei lavoratori in formazione, la seconda edizione del fondo si concentra soprattutto sull'aggiornamento delle professionalità dei lavoratori a seguito della transizione digitale ed ecologica, stringendo dunque il raggio d'azione rispetto alla prima edizione. Inoltre, apporta altre due modifiche significative: i progetti formativi devono avere una durata minima di 40 ore per ciascun lavoratore coinvolto e massima di 200 ore; l'attività di formazione viene, di norma, finanziata dai Fondi paritetici interprofessionali che dovranno essere indicati dall'azienda già alla presen-

tazione dell'istanza. Le modifiche apportate dell'edizione 2022, da un lato, spostano le finalità del Fondo dalle necessità di ripresa post pandemia alla volontà di formare i lavoratori affinché acquisiscano nuove competenze a supporto dei pilastri del PNRR (transizione digitale ed ecologica) e, dall'altro, rimandano ai Fondi interprofessionali il ruolo chiave di occuparsi della formazione dei lavoratori.

Sebbene gli stanziamenti regionali per la formazione non ordinamentale siano nettamente inferiori rispetto alla formazione ordinaria, non è quindi corretto sostenere che a livello generale non vi sia un'attenzione particolare ad una formazione rivolta ai target che non rientrano nella formazione ordinamentale. Lo abbiamo visto con il Fondo Nuove Competenze, ma anche lo stesso programma GOL ha fatto della formazione una delle sue misure principali. Infatti, rispetto al passato la formazione è diventata un elemento chiave delle politiche attive del lavoro, andando proprio nella direzione di integrare sempre di più formazione e politiche del lavoro per favorire la ricollocazione dei disoccupati, soprattutto di coloro che necessitano di aggiornare le proprie competenze o di acquisirne di nuove per tornare ad essere competitivi nel mercato del lavoro.

Politiche Attive del Lavoro

Nel 2022 il finanziamento totale degli avvisi regionali relativi alle politiche attive del lavoro è stato di € 1.062.819.629,79 (104 avvisi), di cui € 794.754.775,90 relativi al programma GOL (41 avvisi). Rispetto al 2021, come già mostrato nella Figura 1, vi è stato un incremento significativo dei finanziamenti in materia di politiche attive del lavoro grazie anche agli stanziamenti GOL. Ciò è sicuramente dovuto anche alla necessità di raggiungere e rispettare milestone e obiettivi definiti dal Programma. Dall'altro lato, però, il 2022 è stato favorito da un mercato del lavoro più ricettivo rispetto alle annualità precedenti caratterizzate da incertezza e contrazioni di alcuni settori.



Figura 5 - Avvisi GOL pubblicati nel 2022

* 19 sono le Regioni e le P.A. che hanno emanato avvisi GOL.

Nella figura 6 è possibile osservare la ripartizione dei finanziamenti tra politiche attive del lavoro relative al programma GOL e quelle, invece, relative ad altri target e/o a misure differenti che, per convenienza, nomineremo semplicemente PAL. In alcune Regioni, come Lombardia, Lazio, Calabria, Veneto e Sardegna, le politiche attive hanno ricompreso sia avvisi afferenti a GOL che avvisi che possono rientrare nella generale categoria PAL. Nella maggior parte delle Regioni, invece, le politiche attive sono state ricomprese prevalentemente o integralmente all'interno del programma GOL. Solo il Molise e la Provincia Autonoma di Bolzano non hanno pubblicato avvisi GOL, seppur abbiano dato attuazione operativa ai rispettivi PAR, ma solo interventi di politica attiva non riconducibili al programma.

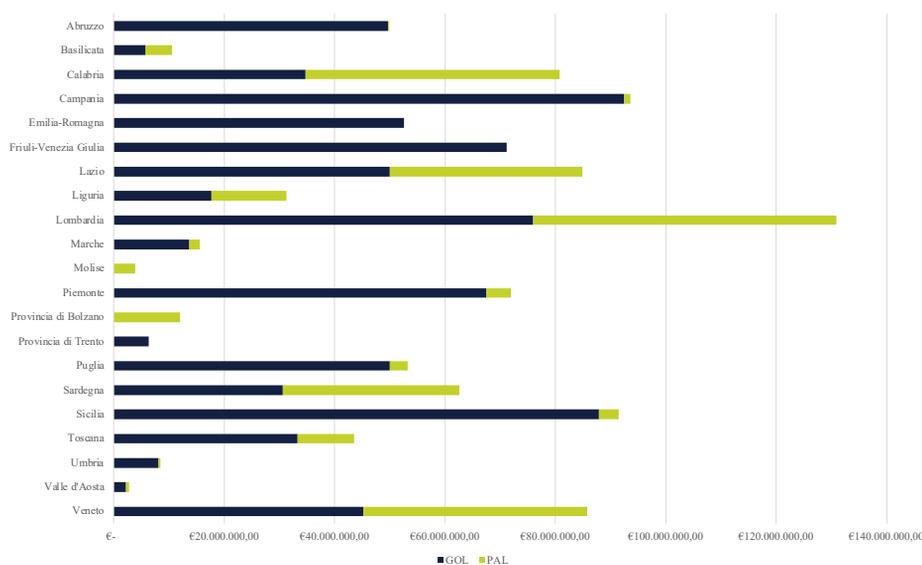


Figura 6 - Ripartizione delle Politiche Attive del Lavoro con specifica di GOL

Per quanto riguarda la ripartizione del finanziamento di GOL a livello regionale, le Regioni che hanno registrato i finanziamenti più alti sono la Campania che, con € 92.415.978,00, la Sicilia con € 87.908.649,00 e la Lombardia con € 75.966.000,00.

Osservando invece le tipologie di risorse impiegate per finanziare i percorsi GOL, emerge che l'86% dei finanziamenti siano derivanti dal PNRR, il restante invece ricomprende fondi FSE+, risorse regionali/provinciali o altre tipologie di fondi (vedi figura 7). In particolare, le Regioni che hanno integrato le risorse PNRR con altre tipologie di fondi sono state Abruzzo, Basilicata, Calabria, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Marche, Piemonte, Sardegna, Toscana e Valle d'Aosta.

Per quanto riguarda il numero degli avvisi, invece, ad eccezione di Emilia-Romagna e Veneto con rispettivamente quattro avvisi, la maggior parte delle Regioni hanno emanato tra i due e i tre avvisi. Solo Lombardia, Liguria, Puglia e Sardegna hanno pubblicato un solo avviso. Il fatto che sia stato emanato un solo avviso non significa, però, che non siano stati attivati più percorsi.

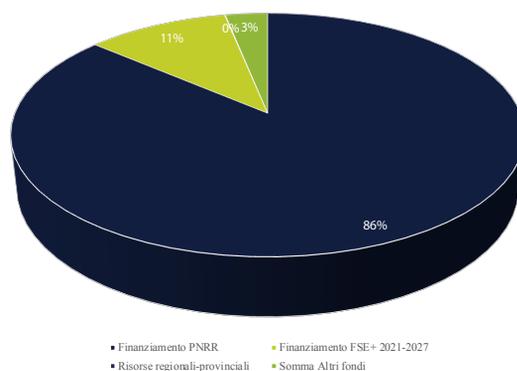


Figura 7 - Tipologie di Finanziamento Avvisi GOL 2022

Se ci concentriamo infatti sui diversi percorsi previsti da GOL, risultano generalmente tutti attivati. Nello specifico sono 27 gli avvisi che attivano il Percorso 2 – Percorso di aggiornamento (upskilling) e il Percorso 3 – Percorso di riqualificazione (reskilling). Dal punto di vista del finanziamento però i Percorsi 3 sono quelli il cui finanziamento è maggiore con € 154.293.086,00 rispetto ai Percorsi 2 con € 114.543.240,00. I Percorsi 5 – Riqualificazione Collettiva sono quelli a cui è stato destinato il minor numero di finanziamento (€ 13.593.036,00) e di avvisi (10).

Considerando l’impianto strutturato di GOL con 5 tipologie di percorsi, articolati in base alla distanza dal mondo del lavoro della persona, è piuttosto comprensibile la scelta da parte delle Regioni di optare per altre politiche del lavoro rivolte a target e situazioni specifiche (es. svantaggiati, persone soggette a misure restrittive, soggetti con disabilità, NEET) che o non rientrano tra i destinatari di GOL oppure che necessitano di attività di supporto ed accompagnamento ad hoc. La necessità di progettualità ad hoc si traduce nella scelta di finanziare soprattutto avvisi mono servizio (75% dello stanziamento) anziché avvisi multiservizio che offrono, come in GOL, la possibilità di personalizzare l’intervento in base al fabbisogno emerso. Seppur con una differenza in termini percentuali non elevata, la maggior parte degli avvisi sono stati rivolti ad un’unica tipologia di destinatari (51% del finanziamento) piuttosto che ad un target eterogeneo (vedi figura 8).

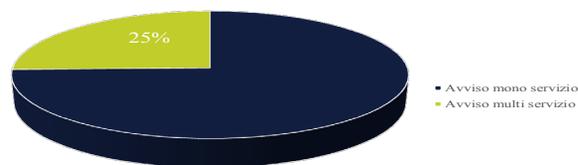


Figura 8 - Avvisi Mono Servizio - Multi Servi

Dai dati è possibile dunque dedurre che le Regioni abbiano promosso avvisi al di fuori di GOL con l'intento di intercettare il maggior numero di destinatari bisognosi di un qualche tipo di supporto per favorirne l'inserimento e/o il reinserimento lavorativo. Questo approccio, del resto, era già emerso nelle precedenti annualità in quei contesti regionali che erano già in possesso di un sistema di politiche attive del lavoro piuttosto strutturato, caratterizzato da pochi avvisi multiservizio e multidestinatari in cui venivano concentrati la maggior parte dei finanziamenti, accompagnati da ulteriori interventi finanziariamente più contenuti ma più mirati alla risoluzione di esigenze specifiche.

Conclusioni

L'analisi degli avvisi in materia di politiche della formazione e delle politiche attive del lavoro del 2022 hanno confermato diversi trend già emersi nelle passate edizioni. In ambito formativo, ad esempio, sono riconfermati i diversi livelli di integrazione regionale seppur con un generale sistema IeFP più maturo. Il sistema duale è ormai una modalità ampiamente utilizzata anche grazie alle risorse PNRR dedicate a tale misura. Meno radicati ed integrati, invece, risultano i tasselli successivi della filiera professionalizzante. È soprattutto l'IFTS l'anello debole della filiera in quanto solo in alcuni contesti regionali, come ad esempio Lombardia, Emilia-Romagna e Piemonte, si registrano stanziamenti costanti negli anni. Il sistema ITS, seppur in termini di stanziamenti regionali si è sempre osservata una certa eterogeneità tra le Regioni, è attualmente al centro di un processo di riforma a seguito della Legge 15 luglio 2022, n. 99 che introduce nell'ordinamento una normativa organica di rango legislativo per gli Istituti tecnici superiori (ITS), sino a oggi disciplinati - nei loro tratti essenziali - principalmente da una fonte di rango secondario, ovvero il DPCM del 25 gennaio 2008 recante "Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori". La nuova riforma legislativa degli Istituti Tecnologici Superiori, rinominati ITS Academy, ha come tema centrale il rilancio delle competenze tecniche attraverso il potenziamento delle aree tecnologiche e ha l'obiettivo di rafforzare il settore

formativo terziario post diploma, semplificando il modello organizzativo. Sempre nel PNRR è previsto uno stanziamento di 1,5 miliardi di euro finalizzato a: incrementare il numero di ITS; potenziare i laboratori con tecnologie 4.0; formare i docenti; sviluppare una piattaforma digitale nazionale per le offerte di lavoro rivolte agli studenti. È pertanto evidente la volontà di supportare lo sviluppo dell'alta formazione tecnica.

Per quanto riguarda la formazione non ordinamentale, invece, si riconferma la presenza di sistemi diversificati con finanziamenti meno costanti. Come precedentemente detto, però, la formazione è divenuta centrale all'interno del programma GOL, proprio per potenziare l'integrazione tra politiche della formazione e politiche del lavoro. Il Fondo Nuove Competenze – seconda edizione, invece, ha consolidato una tendenza già presente nel passato che rimanda la formazione continua dei lavoratori ai Fondi Interprofessionali.

Per i sistemi regionali di Politiche Attive del Lavoro e della Formazione, il PNRR ha rappresentato e ancora rappresenta un'opportunità per consolidare le azioni di sviluppo già intraprese e per apportare innovazioni all'interno del mondo formativo e del lavoro. Viene però da chiedersi se il Programma GOL, che ha l'ambizione di introdurre un nuovo sistema di presa in carico unico, sarà effettivamente in grado di superare l'eterogeneità dei servizi erogati a livello regionale e di andare verso un modello unico nazionale di politiche attive del lavoro.

L'annualità 2022 si è conclusa con il conseguimento sia del target PNRR, (300 mila beneficiari, pari al 10% del totale previsto per il Programma al termine del 2025) che del target Nazionale, condiviso con le Regioni e le Province Autonome in sede di adozione del Programma (DM 5.11.2021) e pari al doppio di quanto previsto nel PNRR. Oltre la metà dei beneficiari è stata inserita nel percorso 1, che identifica le persone più vicine al mercato del lavoro. Il resto è stato distribuito sostanzialmente tra il percorso 2 di Aggiornamento e il percorso 3 di Riqualificazione (rispettivamente 26,2% e 18,7%), mentre è pari al 3,5% la quota di coloro che necessitano di percorsi complessi di Lavoro ed inclusione. (Fonte: Anpal, Sistema Informativo Unitario. Dati aggiornati al 31 gennaio 2023). Seppure il 2022 sia terminato con un primo risultato positivo raggiunto, dall'analisi ragionata è emerso per esempio che le Regioni anche con GOL abbiano perpetrato simili modalità di attuazione. Per esempio, Regioni che già prediligevano avvisi multimisura e multidestinatari hanno optato anche con GOL un unico avviso (es. Lombardia). In altri contesti, esempio il Veneto, caratterizzati dall'emanazione di molti avvisi più specifici sia per target che per servizi, hanno riprodotto le stesse logiche con GOL optando per più avvisi dedicati ai singoli percorsi. L'inizio di una riforma così importate delle politiche attive del lavoro non è stata e non è tuttora priva di difficoltà (es. un modello di assessment non sempre in grado di individuare l'effettivo divario tra la persona e il

mondo del lavoro, la complessità di presa in carico di soggetti con bisogni complessi ed una efficace attivazione della rete dei servizi territoriali a supporto, la realizzazione di percorsi formativi che rispecchino effettivamente le esigenze del tessuto produttivo) e apre la riflessione su altri aspetti che vanno oltre il mondo della formazione e delle politiche del lavoro. Sebbene i prossimi anni fino al 2025 rappresentino un'opportunità per mettere definitivamente a sistema riforme già iniziate diversi anni fa (es. Sperimentazione del Sistema Duale, D.lgs. n. 150/2015 per le politiche attive) grazie anche a dei finanziamenti a sostegno, non è possibile intraprendere questa sfida senza allargare l'orizzonte ad altri ambiti e alla risoluzione di nuove problematiche. Per esempio, diventa complesso colmare la difficoltà di reperibilità di figure professionali da parte delle imprese se, per prima cosa, non si interviene sulla reticenza culturale di studenti e famiglie nell'intraprendere percorsi tecnico-professionali. Infatti, se questo problema si riscontra già nella formazione iniziale, viene amplificato nella scelta dei percorsi post diploma dove il sistema ITS sconta ancora il confronto con l'università. In tema di politiche attive, invece, diventa complesso favorire l'inserimento lavorativo soprattutto di quei soggetti che presentano ulteriori criticità e/o difficoltà come, ad esempio, problemi di mobilità o di conciliazione. Non sempre, infatti, sono risolvibili introducendo indennizzi ad hoc se poi, a livello di sistema generale, mancano i servizi stessi. Anche la collaborazione tra operatori deve essere vista dagli stessi come una modalità di crescita, di potenziamento ed efficientamento del servizio.

Se dal punto di vista degli avvisi si sta cercando di andare verso un sistema della formazione e delle politiche del lavoro più solido, seppure con un Paese a diverse velocità, sarà importante valutare gli impatti di tali politiche per poter affrontare le criticità e cercare di andare sempre più verso servizi integrati a sostegno dei cittadini, superando interventi-silos che affrontano il problema da un solo punto di vista.

I fabbisogni occupazionali previsti per il 2023-2027 e le ricadute per il sistema formativo

CLAUDIO GAGLIARDI E RITA ANABELLA MARONI¹

Gli scenari occupazionali per il quinquennio 2023-2027

Nell'ultima edizione del volume di Unioncamere, elaborato nell'ambito del Sistema Informativo Excelsior, "Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2023-2027)", si stima che nel quinquennio 2023-2027 le imprese e la Pubblica Amministrazione avranno bisogno di circa 3,8 milioni di occupati, il 72% dei quali per sostituire i lavoratori in uscita dal mercato del lavoro (oltre 2,7 milioni).²

Il restante 28% della domanda sarà determinato, invece, dall'espansione economica che si tradurrà in una crescita dello stock occupazionale di oltre un milione di lavoratori, grazie anche allo stimolo derivante dagli investimenti programmati nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).³

Nel dettaglio, i dipendenti privati rappresenteranno il 57% del fabbisogno con circa 2,2 milioni di unità tra il 2023-2027, i lavoratori autonomi il 23% (879.400 unità), mentre il peso del comparto pubblico si attesterà a poco meno del 20% (circa 738.000 unità).

Dall'analisi settoriale emerge che la filiera "commercio e turismo" richiederà il maggior numero di occupati, 757.000 unità nel quinquennio, per i due terzi per le necessità di sostituzione e i rimanenti per far fronte alla domanda di un settore in ripresa.

¹ Area Formazione e Politiche attive del lavoro – Unioncamere.

² In questo contributo vengono presentati esclusivamente i risultati dello "scenario positivo" che ha come riferimento le stime del PIL pubblicate dal Governo nel quadro programmatico nella NADEF 2022. Per maggiori informazioni si consulti il volume disponibile al link: https://excelsior.unioncamere.net/sites/default/files/pubblicazioni/2023/report_previsivo_2023-27.pdf.

³ Si ricorda che, in analogia con l'impostazione proposta dal CEDEFOP, il fabbisogno occupazionale viene ottenuto come somma algebrica di due componenti: quella legata al naturale turnover occupazionale (*replacement demand*) e quella legata alla crescita economica (*expansion demand*).

Seguono gli “altri servizi pubblici e privati” che comprendono i servizi operativi di supporto alle imprese e alle persone e la PA in senso stretto, con un fabbisogno di circa 567.000 occupati. Importante, poi, il fabbisogno che sarà espresso dalla filiera della “salute”, con una domanda stimata di 477.000 unità, da quella della “formazione e cultura” (435.900 unità), da “finanza e consulenza” (429.500 unità, per l’84% richieste dai servizi avanzati) e da “costruzioni e infrastrutture” (269.900 unità).

Tabella 1 – Fabbisogni occupazionali previsti per il quinquennio 2023-2027 per macrosettori e filiere

	Expansion	Replacement	Fabbisogni
TOTALE	1.073.400	2.725.200	3.798.600
Agricoltura, silvicoltura e pesca	4.900	105.200	110.100
Industria	159.700	646.700	806.400
Servizi	908.700	1.973.300	2.882.000
Agroalimentare	11.000	156.900	167.900
Moda	5.900	67.000	72.900
Legno e arredo	2.200	31.800	34.000
Meccatronica e robotica	22.500	130.300	152.800
Informatica e telecomunicazioni	30.300	42.300	72.600
Salute	145.400	331.500	477.000
Formazione e cultura	111.100	324.800	435.900
Finanza e consulenza	171.100	258.400	429.500
Commercio e turismo	272.500	484.500	757.000
Mobilità e logistica	35.300	128.600	163.900
Costruzioni e infrastrutture	95.100	174.800	269.900
Altri servizi pubblici e privati	146.900	419.800	566.800
Altre filiere industriali	24.200	174.300	198.600

* Valori assoluti arrotondati alle decine.

I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori.

Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

Le previsioni favorevoli per le filiere “costruzioni e infrastrutture”, “commercio e turismo”, “finanza e consulenza” e “formazione e cultura”, riflettono anche l’impatto atteso per l’utilizzo dei fondi europei. Infatti, si stima che la filiera dell’edilizia dovrebbe beneficiare in larga misura degli investimenti del

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, in considerazione dei numerosi interventi per l'efficiamento energetico e sismico degli edifici residenziali e pubblici programmati nella missione 2 del PNRR, ma anche per il raggiungimento degli obiettivi di sostenibilità previsti nelle altre missioni. Turismo e commercio potranno trarre vantaggio dalla crescita dei flussi turistici internazionali (spinti anche da alcuni grandi eventi previsti in Italia, a cominciare dal Giubileo del 2025 e poi le Olimpiadi e Paralimpiadi invernali nel 2026) e dall'incremento dei consumi resi possibili dai maggiori redditi nelle altre attività. I servizi avanzati saranno chiamati a fornire figure specializzate necessarie trasversalmente per supportare le imprese e le pubbliche amministrazioni nei processi di transizione green e digitale e nella stessa gestione dei progetti legati al PNRR. I servizi formativi e culturali beneficeranno degli interventi programmati nella missione "istruzione e ricerca".

Per quanto riguarda le professioni, si prevede una domanda particolarmente dinamica nel prossimo quinquennio – in relazione agli andamenti settoriali appena prospettati – per gli ingegneri, richiesti soprattutto dai servizi di consulenza, per gli specialisti della formazione e della ricerca, per coprire le necessità di *reskilling*, per gli specialisti in scienze sociali (come gli esperti in economia e gestione aziendale), per gli specialisti in scienze matematiche e informatiche e quelli in scienze della vita (come farmacisti e ricercatori farmaceutici) e medici. Tra le professioni tecniche si segnalano i tecnici dei rapporti con i mercati e della distribuzione commerciale, le professioni tecniche della salute e nelle scienze della vita (come infermieri e fisioterapisti). Infine, tra le professioni impiegate e dei servizi si prevede una crescita della domanda per gli impiegati addetti all'accoglienza e all'informazione della clientela, le professioni qualificate nei servizi sanitari e sociali e le professioni qualificate nelle attività ricettive e della ristorazione, mentre tra gli operai specializzati è determinante la domanda di quelli caratteristici della filiera edilizia.

Nella ricerca della maggior parte di questi profili, però, le imprese segnalano già da diverso tempo attraverso l'indagine Excelsior elevate criticità, che si traducono in lunghe tempistiche per inserirli in azienda. Nel 2022 si sono riscontrate difficoltà di reperimento per il 60% delle assunzioni di ingegneri e tecnici in campo ingegneristico, per il 64% degli specialisti in scienze matematiche e informatiche, per il 55% dei tecnici dell'ICT, per oltre il 46% degli operai specializzati delle costruzioni e delle professioni qualificate nei servizi sanitari e sociali.

La lettura congiunta dei dati sulle previsioni a medio termine e sulle attuali difficoltà di reperimento mette in evidenza il rischio che nel prossimo quinquennio non si riescano a trovare nei tempi utili le professioni necessarie e strategiche soprattutto all'attuazione degli investimenti legati al PNRR, che comporterebbe un minore impatto per l'economia.

I fabbisogni occupazionali previsti per i territori

Vengono di seguito presentate anche le stime territoriali che per la prima volta nell'edizione 2023 del report di Unioncamere sono disponibili a livello regionale.

Innanzitutto, si può osservare che nella macroarea del Nord-Ovest è attesa la maggiore quota di fabbisogni, che potrebbe sfiorare 1,1 milioni di occupati per il 2023-2027 (il 28,5% del totale), seguita dalla ripartizione del Sud e Isole, con una domanda di lavoratori che è di poco inferiore a quella del Nord-Ovest (oltre 1 milione di unità, per una quota pari al 27,3%). Per quanto riguarda le altre due ripartizioni, il contributo atteso ai fabbisogni totali è decisamente inferiore, rispettivamente 872.900 unità per il Nord-Est e 805.600 unità per il Centro.

Passando all'analisi a livello regionale, la quota maggiore del fabbisogno occupazionale previsto dovrebbe riguardare la Lombardia con 714.500 unità (pari al 19% del totale nazionale), seguita da Lazio (379.300 unità), Veneto (346.000 unità) ed Emilia-Romagna (335.900 unità).

Tabella 2 – Fabbisogni occupazionali previsti per il quinquennio 2023-2027 per ripartizioni e Regioni

	Expansion	Replacement	Fabbisogni
TOTALE	1.073.400	2.725.200	3.798.600
Nord-Ovest	254.000	828.200	1.082.200
Piemonte e Valle d'Aosta	49.300	225.800	275.200
Lombardia	191.300	523.200	714.500
Liguria	13.400	79.200	92.600
Nord-Est	249.700	623.200	872.900
Trentino Alto Adige	40.200	59.300	99.500
Veneto	92.000	254.100	346.000
Friuli Venezia Giulia	26.500	65.000	91.500
Emilia Romagna	91.000	244.900	335.900
Centro	235.100	570.500	805.600
Toscana	72.000	193.100	265.100
Umbria	17.400	40.700	58.100
Marche	28.000	75.100	103.100
Lazio	117.700	261.600	379.300
Sud e Isole	334.600	703.300	1.037.800
Abruzzo	11.900	56.200	68.100

Molise	3.500	12.800	16.300
Campania	97.200	187.400	284.600
Puglia	73.500	140.300	213.700
Basilicata	2.800	21.900	24.800
Calabria	23.800	60.400	84.200
Sicilia	96.600	154.800	251.400
Sardegna	25.200	69.500	94.700

* Valori assoluti arrotondati alle decine.

I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori.

Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

I fabbisogni occupazionali per livello di formazione: i possibili disallineamenti

Tra il 2023 e il 2027 si stima che il 34,3% del fabbisogno occupazionale riguarderà personale con un livello di formazione terziaria (laurea o diploma ITS Academy) e il 48,1% profili con un livello di formazione secondaria superiore di tipo tecnico-professionale.

In particolare, gli indirizzi di studio della formazione terziaria che saranno maggiormente richiesti sono quelli in ambito STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), economico-statistico, medico-sanitario e giuridico, ma sono anche quelli per cui emerge un'offerta insufficiente a coprire le necessità del sistema economico: infatti si stima che nel prossimo quinquennio potranno mancare ogni anno 12.000 laureati nell'indirizzo medico-sanitario, 8.000 in quello economico-statistico e 6.000 lavoratori con un titolo terziario nelle discipline STEM.

Tabella 3 – Fabbisogni occupazionali* e offerta formativa previsti nel quinquennio 2023-2027 per ambiti di studio

	Fabbisogno (media annua)	Offerta (media annua)	Rapporto fabbisogno/ offerta
Formazione terziaria (universitaria e ITS professionalizzante)	252.900	244.200	1,0
<i>di cui:</i>			
STEM	68.600	62.400	1,1
Economico-statistico	46.500	38.000	1,2

Medico-sanitario	43.700	31.600	1,4
Giuridico e politico-sociale	40.300	37.000	1,1
Insegnamento e formazione (comprese scienze motorie)	24.800	31.800	0,8
Umanistico, filosofico, storico e artistico	11.900	14.600	0,8
Linguistico, traduttori e interpreti	7.600	11.700	0,6
Psicologico	5.400	10.800	0,5
Altri indirizzi	4.100	6.300	0,6
Formazione secondaria di secondo grado (licei)	34.200	87.100	0,4
<i>di cui:</i>			
Classico, scientifico, scienze umane	19.300	64.900	0,3
Artistico	8.700	9.100	1,0
Linguistico	6.300	13.100	0,5
Formazione secondaria di secondo grado tecnico-professionale	355.100	221.900	1,6
<i>di cui:</i>			
Amministrazione, finanza, marketing e serv. di vendita	83.600	40.200	2,1
Turismo e ristorazione	57.000	49.900	1,1
Meccanica, mecatronica ed energia	55.400	20.200	2,8
Socio-sanitario e benessere	32.900	24.100	1,4
Costruzioni	30.500	7.400	4,1
Trasporti e logistica	19.800	4.600	4,3
Agricolo e agroalimentare	18.200	14.400	1,3
Sistema moda	9.000	2.400	3,8
Altri indirizzi industria e artigianato	48.600	58.800	0,8

** Valori assoluti arrotondati alle decine. I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori. Sono esclusi i fabbisogni per cui è richiesto solo l'obbligo formativo e il settore Agricoltura, silvicoltura e pesca.*

Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

I più problematici livelli di disallineamento, però, tra fabbisogni occupazionali e offerta formativa emergeranno sul versante della formazione tecnico-professionale, ovvero quella relativa al secondo ciclo di istruzione con riferimento agli istituti tecnici, istituti professionali e percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IeFP) di competenza regionale.⁴

L'area amministrazione, finanza, marketing e servizi di vendita rappresenta oltre un quinto del fabbisogno occupazionale di questo livello, con una stima

⁴ Ai fini espositivi, nella Tabella 3 sono stati aggregati gli indirizzi della formazione secondaria di II grado tecnico-professionale in base alle affinità negli ambiti di studio, per esempio associando il diploma di scuola superiore dell'indirizzo informatica e la qualifica/diploma professionale dell'indirizzo elettronico.

media annua di 83.600 unità, richieste soprattutto dal commercio ma anche dai servizi avanzati. Seguono a distanza gli ambiti di studio del turismo e ristorazione (57.000 unità all'anno), meccanica, meccatronica ed energia (55.400 unità necessarie principalmente per coprire i fabbisogni della metallurgia e delle industrie della fabbricazione di macchinari e mezzi di trasporto), socio-sanitario e benessere (32.900 unità) e costruzioni (30.500 unità).

Dal confronto tra domanda e offerta emerge un ampio disallineamento, con un'offerta formativa complessiva che potrebbe soddisfare solo il 60% circa della domanda potenziale nel prossimo quinquennio, con livelli di mismatch più critici per gli ambiti relativi a trasporti e logistica, costruzioni, sistema moda, meccatronica, meccanica ed energia per i quali si prevede che tra il 2023 e il 2027 l'offerta potrebbe coprire meno di un terzo della domanda potenziale.

I megatrend e le difficoltà di reperimento

Dai risultati emerge con forza l'influenza di tre megatrend che stanno già cambiando profondamente il mercato del lavoro: tecnologico, ambientale e demografico. Per quanto riguarda i primi due - come è noto - si tratta di trasformazioni che impatteranno sulla struttura occupazionale su due fronti: da una parte intensificando la richiesta di competenze digitali e green a livello trasversale e favorendo lo sviluppo di nuovi profili nei casi di un cambiamento profondo delle competenze caratteristiche della professione; dall'altra mettendo a rischio rispettivamente i lavori routinari a basso "contenuto creativo" e quelli legati ai settori energivori. Inoltre, l'invecchiamento della popolazione avrà il duplice effetto di modificare la composizione per età della forza lavoro, rendendola sempre più multigenerazionale e, contestualmente, di cambiare i modelli di consumo e di spesa, con un peso sempre maggiore della cosiddetta *silver economy*.

Nei prossimi anni si assisterà ad un rafforzamento di questi fenomeni. Infatti, si stima che tra il 2023 e il 2027 sarà richiesto il possesso di competenze green con importanza almeno intermedia al 65% dei lavoratori e saranno necessarie competenze digitali per oltre il 56% del fabbisogno occupazionale.

Un ulteriore effetto sarà quello di intensificare il mismatch tra domanda e offerta in termini di *skill gap* se non verranno trovati profili con le competenze adeguate per affrontare le transizioni.

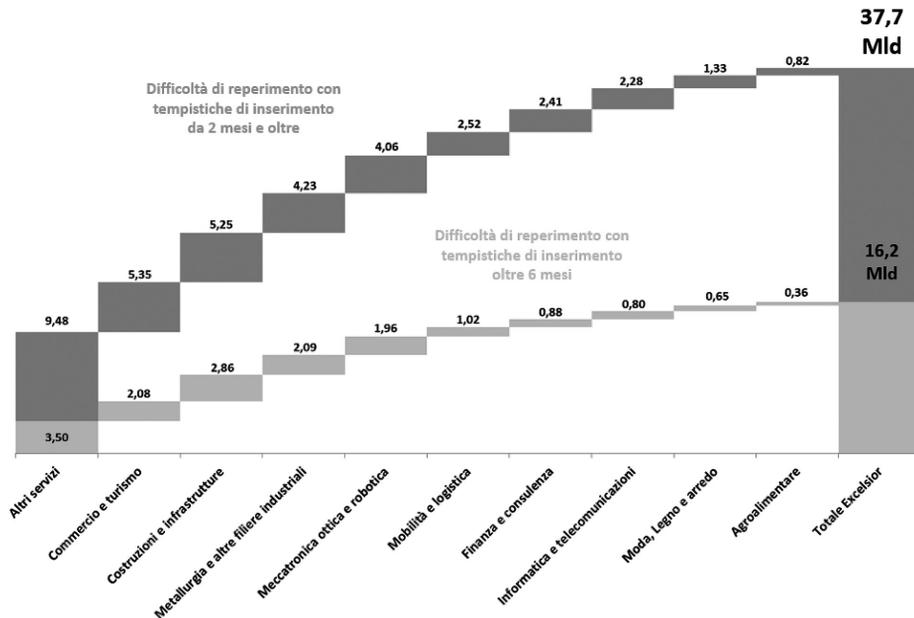
Anche il trend demografico rischia di aumentare le difficoltà di reperimento del personale, ma per *shortage* di candidati. Secondo le previsioni dell'Istat fino al 2030 la popolazione tra 59 e 64 anni crescerà ad un tasso del 2% annuo, che comporterà un incremento della domanda per *replacement* per i maggiori flussi pensionistici e quindi uscite dal mercato del lavoro. Al contempo, è prevista una diminuzione ad un tasso dell'1% annuo del numero di persone in età lavorativa

(18-58 anni) per l'invecchiamento della popolazione, che renderà sempre più critica la sostituzione dei lavoratori.

La difficoltà di reperimento del personale nel 2022 ha riguardato il 40% delle assunzioni e con l'ulteriore incremento di questa percentuale, già riscontrabile nei primi semestre del 2023, crescerà anche il costo economico sostenuto dal Paese, già elevato.

Attraverso i dati del Sistema Informativo Excelsior, è stato infatti possibile anche stimare i costi derivanti dal minor valore aggiunto prodotto dalle imprese a causa del ritardato o mancato inserimento nelle imprese dei profili professionali difficili da reperire: per il solo 2022 prendendo in considerazione i tempi di inserimento tra 2 e 12 mesi il costo ammonterebbe a 37,7 miliardi di euro. Si evidenzia un progressivo e proporzionale aumento dei costi per i settori più legati alla stagionalità e in forte ripresa nel 2022 (commercio e turismo ma anche la filiera edilizia) e con un elevato grado di turnover, per i quali una tempistica di inserimento ritardata ha un impatto piuttosto rilevante nel processo produttivo.

Grafico 1 – Costo del ritardato inserimento in azienda per settore (valore aggiunto, miliardi di euro, 2022)



Fonte: elaborazioni Unioncamere

Considerazioni finali

Gli scenari previsivi sui fabbisogni occupazionali - elaborati nell'ambito del Sistema informativo Excelsior da Unioncamere - stimano che tra il 2023 e il 2027 il mercato del lavoro italiano esprimerà un fabbisogno occupazionale di 3,8 milioni di lavoratori.

Le analisi evidenziano gli effetti che potranno avere nel medio periodo i tre grandi megatrend che catturano transizioni già in atto: la transizione digitale, la transizione ambientale e la transizione demografica. Incideranno sui fabbisogni professionali e formativi: buona parte delle occupazioni del futuro saranno intensive di competenze digitali e green, senza dimenticare l'importanza delle skill trasversali (skill cognitive, sociali, ecc.) che dovranno affiancare le competenze tecniche.

Ma incideranno anche sulle già elevate difficoltà di reperimento del personale le dinamiche demografiche rischiando di incrementare il mismatch in termini qualitativi e quantitativi. Se non crescerà la partecipazione attiva al mercato del lavoro, si amplificherà lo *shortage gap* dovuto alla mancanza di lavoratori che possano sostituire quelli in uscita.

Considerando le previsioni demografiche dell'Istat e ipotizzando che si mantenga lo stesso tasso di occupazione del 2022 nelle diverse fasce d'età, nel 2027 si avrebbe una diminuzione di oltre 700.000 occupati tra 15 e 64 anni rispetto al 2022 (-3,3%), soprattutto per il calo previsto della popolazione tra 35 e 49 anni. Per avere un incremento di oltre un milione di occupati nel quinquennio il tasso di occupazione dovrebbe aumentare di circa 5 p.p. (nel 2022 è pari al 60,1%, al di sotto della media europea del 69,9%).

All'innalzamento del tasso di occupazione dovranno contribuire diversi fattori: da una parte le azioni volte all'aumento della partecipazione al mercato del lavoro della componente femminile della popolazione, così come quelle per migliorare l'attrazione e l'integrazione di lavoratori stranieri, anche qualificati. Dall'altra il rafforzamento delle filiere formative, partendo dal disegno di un'offerta didattica che coniughi "gli apprendimenti" e le esperienze, in grado di rispondere alla domanda di nuove competenze, a partire dalle digitali e green, fino a costruire per i giovani un bagaglio di attitudini che ne aiutino la crescita sociale e la propensione a gestire i cambiamenti. Inoltre, è prioritario ridurre la quota di dispersione scolastica, ancora troppo elevata soprattutto nelle regioni meridionali, e migliorare l'occupabilità dei giovani in uscita dal sistema formativo attraverso un vero e proprio "sistema per l'orientamento", all'interno dei percorsi formativi, per favorire il riconoscimento e l'espressione dei "talenti" e delle aspirazioni dei giovani, consentendo anche valutazioni consapevoli nelle scelte per il proprio futuro professionale attraverso la conoscenza dell'evoluzione della domanda di lavoro delle imprese sui territori.



Davvero l'intelligenza umana è minacciata?

Un approccio antropologico all'Intelligenza Artificiale

DARIO EUGENIO NICOLI¹

Il pensiero magico non aiuta a capire l'AI

Ciò che colpisce della gran parte dei commenti suscitati dalla rapida diffusione dei dispositivi linguistici basati sull'Intelligenza Artificiale (AI) è il diffuso sentimento di paura sullo sfondo di una visione cupa della civiltà, come se ogni tappa della rivoluzione tecnologica ci avvicinasse sempre più alla scomparsa di ciò che è specificamente umano. Infatti, nel corso della storia ogni importante rivoluzione tecnologica ha prodotto un dibattito distopico fondato sul presupposto che la vita sociale ed i costumi siano determinati dalla tecnica.

Platone nel *Fedro* è perplesso sulla diffusione della scrittura in quanto porterebbe a non esercitare la memoria; inoltre essa indurrebbe a cercare la verità all'esterno e non all'interno di se stessi e per tale motivo fornirebbe un sapere superficiale e solo apparente. Secondo il grande filosofo, a differenza del dialogo socratico, il testo scritto è bloccato sulla pagina e non sa rispondere alle domande; infine, per lo stesso motivo può essere frainteso in base all'interesse del lettore non potendosi difendere da interpretazioni infondate. È vero che l'oralità primaria e la memoria erano caratteristiche decisive del mondo pre-scrittura, ma il modo in cui si formavano i pensieri nelle epoche arcaiche era del tutto discendente nei confronti di quanto tramandato, senza alcuna possibilità di riflessione critica e personale che non fosse la ripetizione del già detto. Mentre la possibilità di lettura ha permesso un'apertura della mente non più limitata allo spazio ristretto degli incontri in presenza ed una maggiore riflessività potendo tornare più volte sullo stesso testo.

Molti umanisti del tempo di Gutenberg si chiedevano se la diffusione dei libri non favorisse nei contemporanei una lettura superficiale. Lo stesso Lutero era dubbioso circa il reale contributo della scoperta della stampa, avendo messo la Bibbia in mano a lettori che traevano da essa conclusioni che giudicava erronee. Di contro, la scoperta della stampa è stata celebrata da Francesco Bacone come una rivoluzione in grado di mutare «l'assetto del mondo tutto». Successivamente

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

si è parlato di rivoluzione cognitiva che ha profondamente mutato il funzionamento della mente umana, aprendo la strada al pensiero scientifico. Ma in Cina la stampa è nata prima rispetto all'Occidente, eppure non si è verificata una rivoluzione scientifica paragonabile a quella occidentale del '600.

Lo stesso dicasi per l'informatica e la tesi dei "nativi digitali". La visione neuroscientifica oggi dominante sostiene l'influenza decisiva sulla mente umana delle tecnologie della comunicazione, l'ultima generazione delle quali avrebbe prodotto un tipo di pensiero centrato sul presente e incapace di futuro, perennemente in ricerca di stimoli, in grado di svolgere più attività contemporaneamente (multitasking), ma in definitiva poco disposto alla riflessione (Wolf 2009).

Esistono davvero tali "nativi digitali", le generazioni di coloro che fin dalla nascita hanno familiarità con i nuovi mezzi di comunicazione? Prensky ipotizza che i cervelli dei nativi digitali siano diversi da quelli dei predecessori a causa del modo in cui le nuove generazioni sono cresciute. E che vi sia un contrasto tecnologico con le generazioni degli insegnanti il cui sapere è sempre mediato dai libri (Prensky 2001).

Ma non vi sono evidenze scientifiche che confermino questa che rimane pertanto una *narrazione*: Mirko Tavosanis mostra come la lingua italiana sia cambiata solo in misura parziale a seguito dell'espansione informatica, mentre i modi fondamentali dell'apprendimento rimangono stabili anche con il mutare delle tecnologie. È smentita anche la tesi della competenza linguistica delle giovani generazioni: basti vedere le diffuse difficoltà dimostrate nell'utilizzare i dispositivi per la ricerca (Tavosanis 2013). Infine, le indagini segnalano che i giovani non hanno smesso di leggere i libri e che, anzi, siano sempre più numerosi coloro che uniscono la competenza tecnologica con l'amore per la lettura dei libri cartacei.

Gli strumenti tecnici non possiedono tutti i poteri, magnifici o terribili, che vengono loro attribuiti, in quanto si tratta di mezzi che possono essere indirizzati in diverse direzioni a seconda dei soggetti e delle dinamiche dei contesti in cui entrano in gioco. Ma ogni qualvolta si compie un passo ulteriore nel campo della tecnologia emerge in modo ricorrente un pensiero magico legato all'archetipo ossessivo della "macchina vivente"; l'intero ciclo storico della modernità e l'era contemporanea hanno visto la successione di almeno quattro tentativi: la macchina termica del tardo Settecento, la macchina chimica dinamica e la macchina elettrica nell'Ottocento, infine la macchina cibernetica del Novecento cui appartiene anche l'attuale versione AI. Tutti questi tentativi sono segnati dall'impossibilità del passaggio dalla simulazione di alcune funzioni corporee, comprese quelle neuronali, alla emulazione dell'essere umano nelle sue peculiari prerogative che lo rendono del tutto differente da un animale.

La spiegazione ci viene offerta da Karl Popper nel seguente brano: «In un suo celebre intervento, Alan Turing disse: "Ditemi, secondo voi, cosa non è in grado di fare un computer, e ne costruirò uno apposta". Gli risposi per lettera: "Cosa

intende per 'ditemi'? Che dovrei forse darle una descrizione? Perché in questo caso sarebbe una sfida banale. È chiaro che quel che va evitato è proprio la descrizione. Comunque sia, se c'è una cosa che il computer non ha è l'iniziativa. E non vedo come si possa descrivere l'iniziativa. Quindi la sua sfida è un bluff. Peraltro, qualsiasi bambino, anzi, qualsiasi cucciolo in buona salute, è pieno di iniziativa"» (Popper 1991, pp. 16-17).

Spunti per comprendere l'AI²

Anche l'AI ripropone la stessa antinomia emersa tra Turing e Popper.

In questo settore stiamo assistendo ad una fortissima accelerazione che ha portato dai primi prototipi di computer funzionanti come reti neurali sviluppati negli anni '50 da Alan Turing, alle due attuali grandi aree che raggruppano i numerosi filoni di ricerca e sviluppo:

1. *AI debole*: comprende sistemi tecnologici che simulano alcune specifiche funzionalità cognitive dell'uomo, ma che non si spingono fino ad imitarne altre più complesse.
2. *AI forte*: riguardano i "sistemi sapienti" miranti a sviluppare una propria intelligenza artificiale autonoma rispetto a quella umana.

Dal punto di vista delle abilità intellettuali che queste macchine possono svolgere, troviamo quattro principali livelli funzionali:

- macchine che sanno riconoscere testi, immagini, tabelle, video, voce ed estrapolarne informazioni;
- macchine in grado di definire collegamenti logici tra molteplici informazioni raccolte in modo automatico;
- macchine (*Machine Learning*) che sanno apprendere in modo automatico varie funzioni;
- macchine che interagiscono in forma reciproca con l'uomo (*Human Machine Interaction*), il settore a più elevata espansione che sfrutta tecnologie basate sul linguaggio naturale.

L'impatto di queste tecnologie sul lavoro è ampio e in continua evoluzione, con applicazioni che riguardano in prevalenza i seguenti settori:

- ✓ *Vendite*: in questo ambito vengono utilizzati perlopiù sistemi esperti in grado di fornire alle persone la soluzione ad uno specifico problema senza dover ricorrere ad un esperto "in carne ed ossa". Il che, rovesciato, consente all'azienda di risparmiare i costi del personale sostituendo il contatto diretto con i sistemi pre-programmati di risposta vocale interattiva (IVR).
- ✓ *Marketing*: vengono qui utilizzati dei veri e propri assistenti virtuali sia per il riconoscimento del linguaggio naturale (chatbot) sia per la "profilazione" dei

² <https://www.ai4business.it/intelligenza-artificiale/intelligenza-artificiale-cose/>

- clienti sulla scorta delle loro abitudini. Tutti i dati raccolti vengono elaborati allo scopo di prevedere i futuri comportamenti di acquisto, così da predisporre strategie di comunicazione fondate su specifiche matrici di bisogni ed esigenze.
- ✓ *Artificial Intelligence Marketing (AIM)*: si tratta dell'applicazione più insinuante in quanto è basata su algoritmi che puntano a persuadere le persone a compiere un'azione (che esse probabilmente non avrebbero perseguito senza questa forma di pressione) riguardante l'acquisto di un prodotto, l'accesso ad un servizio ma anche il voto ad un candidato nelle elezioni.
 - ✓ *Sanità*: questa rappresenta l'applicazione più convincente dal punto di vista morale. Gli applicativi linguistici dell'AI migliorano decisamente il mondo delle relazioni e la comunicazione di persone con disabilità, consentono di effettuare diagnosi accurate e interventi di cura efficaci nel campo dei tumori e delle malattie rare, svolgono compiti di supporto nell'assistenza virtuale nelle sale operatorie oppure a favore degli operatori di primo soccorso.
 - ✓ *Cybersecurity*: la possibilità di svolgere analisi molto approfondite di una quantità considerevole di dati (*Advanced Analytics*) può consentire interventi di prevenzione delle frodi (come nei casi di clonazione delle carte di credito o nelle transazioni non autorizzate); ma sono sistemi che possono essere adottati da ogni organizzazione allo scopo di ridurre i rischi, proteggere le informazioni ed i dati, combattere il cybercrime.
 - ✓ *Supply chain*: la strategia della connessione tra le diverse fasi dei processi aziendali entro una catena continua dell'approvvigionamento e della distribuzione si avvale decisamente della AI in quanto consente di effettuare analisi sofisticate e di monitorare tutta la filiera delle azioni e degli operatori che vi fanno parte. Inoltre, consente di semplificare ed integrare processi troppo frammentati e distanti nello spazio.
 - ✓ *Sicurezza pubblica*: le potenzialità dell'AI in questo campo consistono soprattutto nella possibilità di trattare in tempo reale anche dati riguardanti individui, gruppi e enti allo scopo di effettuare correlazioni tra eventi, comportamenti, spostamenti, ma anche opinioni e preferenze. In questo modo si crea un potenziale enorme per il miglioramento dell'efficienza e dell'efficacia della sicurezza pubblica.
 - ✓ *Sistema militare*: è uno dei settori in cui si sta maggiormente diffondendo l'utilizzo dei dispositivi AI, soprattutto negli ambiti di comando, controllo, comunicazioni, sistemi informatici, intelligence, sorveglianza e ricognizione. Il grande supporto informativo derivante dalla grande quantità di informazioni provenienti da droni, sensori terrestri e spaziali oltre che dal cyberspazio, consente di definire in modo più accurato ed in tempo reale il corso delle azioni militari soprattutto in scenari complessi che nella gestione tradizionale provocherebbero problemi di comunicazione e di coordinamento.

Abbiamo citato soprattutto gli usi positivi della AI; occorre aggiungere che nelle mani di persone, di organizzazioni o addirittura di stati mossi da intenzioni contrarie all'etica ed agli ordinamenti democratici, queste applicazioni aprono una vastità di utilizzi pericolosi: allontanare i clienti con esigenze di assistenza dal personale veramente esperto, conferire un'aura di qualità a prodotti e servizi di scarso valore, perpetrare frodi informatiche carpando dati sensibili ed evitando i controlli, ottenere informazioni economiche per realizzare profitti illeciti, accedere a segreti industriali e/o militari e relativi brevetti, manipolare sistemi informativi, utilizzare i dati relativi a persone e enti per screditarli pubblicamente o per ricattarli, influenzare le elezioni di uno stato democratico diffondendo fake news allo scopo di creare artificialmente un movimento di opinione...

Quella artificiale non è "intelligenza"

Le attuali macchine cibernetiche mirano a riprodurre funzionalità del cervello umano come l'immagine, il linguaggio, l'azione, acquisendo in tempi brevi livelli sempre più elevati di complessità.

In particolare, i modelli linguistici multimodali della classe GPT-4, il più potente "strumento intelligente" di produzione di testi capace di generare autonomamente il linguaggio, pongono interrogativi molto importanti circa l'impatto sul lavoro e sull'economia in generale.

Non sono poche le voci di coloro che paventano un futuro prossimo nel quale questi sistemi supereranno le capacità intellettive umane, con gravi conseguenze di sostituzione dei lavoratori naturali con dispositivi artificiali.

Queste previsioni ricordano quelle sorte contemporaneamente ad ogni rivoluzione tecnologica, puntualmente smentite dalle statistiche dell'occupazione del tempo susseguente.

Nel linguaggio informatico per *emulazione* si intende la riproduzione di una specifica funzionalità entro un sistema tecnico, come ad esempio un software di contabilità, mentre la *simulazione* è concepita come un modello concettuale di rappresentazione della realtà che consente di riprodurre un particolare ambiente in modo da poter risolvere problemi tendenzialmente sempre più complessi.

Il punto di vista tecnocratico assume il *problema* come un evento che può essere descritto tramite un numero limitato di connessioni logiche, e non come una possibilità che presenta il carattere dell'imprevisto e della novità; si tratta di una prospettiva paradossale, in quanto rovescia i termini della questione: essa, infatti, suppone che il cervello funzioni *solo* come un sistema linguistico artificiale, finendo così per travisare il mondo reale in cui viviamo, pensiamo ed agiamo.

Diversamente, nel linguaggio letterario l'emulazione indica il desiderio e la ricerca di imitare, eguagliare o superare altri. A questo proposito, Cicerone ci ha la-

sciato una frase illuminante: «*Imitatio virtutis emulatio dicitur*» ovvero “si definisce emulazione l’imitazione della virtù”. Per virtù si intende un costrutto intellettuale che funziona come movente che spinge il soggetto all’azione allo scopo di perseguire la “vita buona”, ma anche come criterio di giudizio e di decisione di fronte agli interrogativi che sorgono dall’esperienza. Ma si tratta di qualcosa che è proprio dell’uomo, che è in rapporto con le sue fonti di forza interiori, qualcosa che nessun artificio tecnico può né emulare e neppure imitare in quanto appartiene ad una dimensione di sé di cui lo stesso soggetto umano non possiede se non parzialmente la conoscenza e sulla quale ha un controllo limitato.

Se neppure l’uomo conosce la sua intelligenza, come può questa essere simulata?

Entriamo in un campo dell’intelligenza umana che è decisamente precluso all’intervento della macchina vivente, in quanto non è possibile definirne a priori le modalità con cui essa riconosce corrispondenze di senso con il proprio mondo interiore, coglie i segni speciali (“epifanici”) che anticipano il futuro, decide di “entrare in azione” con tutto il carico della propria umanità. Tanto più se consideriamo la particolarità delle virtù richieste al “lavoro di essere uomini” proprio del nostro tempo; esse non appartengono alle due categorie di passioni di cui parla Tocqueville, né quelle *nobili* ovvero lo spirito di indipendenza, l’amore delle cose grandi, la fede in se stessi e in una causa, né quelle *debilitanti* che indicano invece il desiderio di arricchirsi ad ogni costo, la passione degli affari, l’avidità di guadagno, la ricerca del benessere e dei godimenti materiali (Tocqueville 2011, pp. 30-31). Il tipo di opera in cui siamo impegnati è mossa da una particolare tensione di fondo che la fa apparire caotica e dispersiva e che porta con sé una sofferenza esistenziale effetto dallo sforzo di definire un senso che fornisca una percezione unitaria e significativa della propria vita. Al centro di questo travaglio si pone il seguente interrogativo: “cosa stiamo facendo al mondo?”, una questione che riguarda contemporaneamente il mondo più vasto come ambiente naturale che subisce le conseguenze distruttive dell’azione umana, ma anche il mondo interiore di ciascuno di noi che è oggetto di un trattamento altrettanto innaturale che provoca una continua scissione nell’io (Dujarier A. 2021). Stiamo facendo i conti con i *troubles*, ovvero i problemi, i disturbi ed i tormenti che investono tutte le dimensioni del vivere: il dubbio circa il senso del cammino della civiltà; la percezione di non essere se stessi, ma fatti oggetto di una nuova alienazione una sorta di potere “dolce” che ci induce a fare cose che non corrispondono alla nostra attesa; il senso di logoramento delle nostre energie.

Tutto il nostro essere è spinto in una varietà di modi dal tentativo di orientare l’agire ad uno scopo dotato di valore e nel conferire unitarietà e pienezza alla nostra esistenza. Le virtù insite in questo travaglio consistono: a) nel rispondere al malessere (disincanto, corrosione, senso di vuoto) del nostro tempo che rende tormentoso l’io, il rapporto con gli altri ed il posto da assumere nella società; b) nel soddisfare il desiderio di identità, radicamento e compimento; c) nel fornire un’esperienza di conoscenza viva del mondo, di sé, agita entro un’opera dotata di senso.

In definitiva, sono tre le ragioni che negano l'attribuzione alle macchine dell'appellativo di "intelligenza".

Vi è una *ragione matematica*, proposta in modo magistrale dal grande logico austriaco Kurt Gödel sotto forma di due teoremi il cui contenuto può essere così sintetizzato:

- un qualsiasi sistema matematico-formale è incompleto, pertanto gli algoritmi dell'intelligenza artificiale non sono altro che calcoli matematici;
- nessun sistema formale è in grado di dimostrare la coerenza del sistema di regole che lo sostengono, pertanto, nessuna intelligenza artificiale può dimostrare la coerenza degli algoritmi su cui si regge.

Vi è una *ragione sociale*: ogni tempo è dominato dagli imprevisti, che per loro natura non possono essere definiti in anticipo. Ma lo stesso corpo del sapere è sempre sottoposto ad un processo di cambiamento che, in tempi lineari conduce alle "innovazioni" che rappresentano dei miglioramenti specifici, ma che in tempi liminali vede la crisi dei paradigmi sui cui si fondavano le convinzioni precedenti. Possono le macchine dell'AI far fronte alla mutevolezza del mondo e della stessa cultura scientifica?

Vi è poi una *ragione antropologica*: gli algoritmi dell'intelligenza artificiale altro non sono che calcoli matematici, basati su processi della mente aventi due caratteristiche: sono definibili in base alla comprensione raggiunta sino a quel momento dalla scienza, inoltre sono "freddi" in quanto non provano emozioni né sentimenti. Già Aristotele ha affermato che l'essere umano è "intelletto che desidera o desiderio che ragiona"; i fattori che entrano in gioco nelle sue riflessioni e nelle decisioni che assume comprendono campi della cultura di cui fanno parte le religioni, le ideologie e le passioni di varia natura: politiche, lavorative, ecologiche... La mente "razionale" immaginata dai tecnocrati è una figura astratta dalla quale sono espulse tutte le dimensioni non riducibili ad uno schema aritmetico. Ma le potenzialità della mente umana sono infinite e soprattutto imprevedibili.

Ciò riguarda in modo particolare il lavoro.

Rilancio del valore esistenziale e sociale del lavoro

Il lavoro rappresenta la forma operosa della concezione della vita e del mondo propria di una specifica epoca e di un preciso contesto: oggi in esso si riconosce un peculiare intreccio tra fattori strutturali – tra cui la compresenza di disoccupazione e lavori orfani di candidati aventi le caratteristiche richieste, lo stallo di una parte della gioventù tenuta fuori dal mondo del lavoro perché vive in territori marginali, per carenza di esperienza competente o imbrigliata nell'ambiguo istituto della "gavetta" – ed i fattori culturali tra cui svetta il contrasto tra

l'etica del dovere e l'etica della pienezza, la chiave che ci consente di cogliere la possibilità di un'alleanza di nuovo tipo di natura precontrattuale tra persona e impresa. Se infatti prendesse sempre maggiore consistenza nei prossimi anni la volontà delle istituzioni nell'imprimere una svolta storica al modello economico, di funzionamento della società e di stile di vita, le forze che gli individui indirizzano prevalentemente verso se stessi potrebbero trovare uno sbocco fecondo nello spazio comune; in tal modo, le pulsioni esistenziali sarebbero protese verso la pienezza dell'esistenza diventando il fattore unificante dell'identità dell'individuo, di cui la letteratura ci ha mostrato – con un'insistenza spesso ossessiva – la frammentazione, l'indecisione e lo sradicamento.

La cultura del lavoro prevalente ha conservato, nonostante l'utilizzo di tecnologie sempre più evolute, l'idea dell'"esecutore" concentrato sulle procedure routinarie da esercitare in uno spazio definito da confini rigidi e da connessioni di natura meccanica con le altre funzionalità dell'organizzazione. Queste permanenze culturali sono favorite da modelli ad impronta sociotecnica, pensati in base al principio "error free", secondo l'erronea convinzione che ogni fenomeno che impegna l'agire umano possa essere "addomesticato" entro una routine standardizzabile, mentre in realtà l'imprevisto costituisce la normalità della vicenda organizzativa e l'errore un'eventualità da tenere in giusta considerazione anche come fonte di apprendimento.

L'imprevisto, che può indicare sia un pericolo sia un'opportunità positiva, si manifesta all'inizio tramite deboli segnali di problemi. Le organizzazioni portate alla semplificazione hanno la tendenza a reagire a tali segnali con una risposta anch'essa debole come si trattasse di un fastidio rispetto al tran-tran quotidiano, mentre le organizzazioni "affidabili" li vedono come premonizioni di potenziali fallimenti oppure stimoli per l'adozione di possibili innovazioni vantaggiose per l'organizzazione e la comunità.

Stiamo parlando del requisito dell'affidabilità culturale che richiede agli operatori le seguenti caratteristiche:

- focalizzazione sulla pratica reale vista come contesto caratterizzato da complessità, instabilità e imprevedibilità, piuttosto che su processi formali di tipo standard;
- capacità di cogliere, nella vastità delle informazioni di vario genere con cui dover fare i conti, i segnali premonitori di eventi imprevedibili - nonostante si presentino almeno inizialmente con una debole intensità, sapendo distinguere quelli che aiutano a prevenire eventuali eventi pericolosi – *the signal* – da quelli non rilevanti in quanto indicano soltanto piccole fluttuazioni dalla media – *the noise*;
- capacità di elaborare rappresentazioni il più possibile complete di tali segnali, scoraggiando atteggiamenti che tendono a semplificarli o a darne per scontata l'irrelevanza;

- capacità di assumere decisioni tenendo conto del contributo degli altri componenti della squadra, stando attenti ad intervenire entro il tempo in cui i segnali diventano pericoli conclamati, oppure prima che la ritardata adozione di una sollecitazione innovativa abbia prodotto un prolungamento delle condizioni di disagio tra i vari soggetti interessati;
- facoltà, da parte degli operatori del front-line, del saper parlare, superando la paura di dire cose sbagliate, esponendo con chiarezza a colleghi e manager ciò che hanno colto dalla propria esperienza ed offrendo suggerimenti migliorativi rispetto alle procedure in uso.

Sono tutti fattori che convergono verso uno stile di ingaggio nel lavoro che considera l'imprevedibilità delle situazioni in gioco, e la possibilità di accadimenti critici o propositivi, come una condizione normale, in forza della quale è chiesto all'operatore di essere presente a ciò che fa, mantenendo attive tutte le proprie facoltà ed evitando di standardizzare la propria mente.

Per tutti questi motivi, l'opera del lavoro possiede un'importante valenza esistenziale in quanto, implicando il soggetto entro una rete di relazioni sociali, dalla cerchia più ristretta del gruppo di lavoro fino a quella più ampia del mercato, lo toglie dalla solitudine – che rappresenta un reale pericolo nella società del declino dell'appartenenza al mondo comune – immettendolo in uno spazio in cui si sviluppano legami di scambio di competenze e di strumenti in grado di soddisfare i bisogni. Una visione che coglie la dimensione intersoggettiva delle relazioni che si sviluppano anche entro il mercato e che consente alle persone implicate non solo di utilizzarsi vicendevolmente, ma anche e soprattutto di apipagarsi mediante l'incontro con l'altro, cogliendo il nesso tra l'essere ognuno dipendente dell'altro e contemporaneamente soggetto di una prossimità "estesa" da cui emerge la possibilità del soggetto di essere riconosciuto e di procedere nel suo percorso di consapevolezza. Antimo Negri considera costitutiva della coscienza della persona al lavoro il suo stare in relazione con gli altri nel modo suggerito dalla virtù della *pietas* che richiede di accogliere l'inevitabile sofferenza che accompagna il prendersi cura dell'altro e custodire il valore liberante del travaglio che genera vita (Negri 1980).

Il lavoratore è chiamato a non inorgogliersi di fronte al potere della tecnica e a non trarre dall'arricchimento spirituale un vano gusto da eletti, ma si pone a favore degli altri con una dedizione conforme al loro bene. Un'urgenza iscritta nel profondo della nostra umanità che ognuno faccia qualcosa per gli altri in modo disinteressato, quella che fa dire a Cicerone: «Conservate di grazia questa virtù, Quiriti, che i vostri antenati vi hanno lasciato in eredità. Tutte le altre cose sono false, incerte, caduche, instabili: la virtù soltanto è fissa con radici saldissime».³ In quanto esseri umani, abbiamo l'obbligo morale della chiara conoscenza di ciò

³ Cicerone, *Filippiche*, IV, 5.

che gli altri si aspettano da noi, attraversando la nebbia della confusione e degli abbruttimenti di un modo di vivere segnato da inane agitazione.

Ci tocca essere intelligenti

Sembrirebbe che il cammino della scienza e della tecnica proceda alimentando e portandosi sempre appresso il suo doppio, ovvero un pensiero magico-apocalittico⁴ che spesso è il risultato dell'incapacità di cogliere appieno il mondo antropologico e sociale, in quanto fondato esclusivamente su una struttura logica formale, limite che impedisce di vedere importanti aspetti del reale che richiedono altre forme di razionalità. Ne indichiamo sinteticamente cinque:

- la *trance-logica*, che permette al soggetto umano di agire in maniera coerente e ragionevole anche in situazioni contraddittorie, uscendo dal campo della logica formale (Mérö, Buono, Miklós 2005);
- l'*agentività umana* (human agency), un'espressione che indica la particolare capacità di agire intenzionalmente nel mondo sociale in cui si opera, al fine di produrre un cambiamento seguendo un impulso indipendente dall'esito dell'azione (Bandura 2012);
- l'*intelligenza emozionale*, una facoltà che è andata progressivamente impoverendosi nella fase matura della modernità, dalla quale dipendono importanti facoltà umane quali la consapevolezza di sé, la capacità di autocontrollo, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali, evitando che il nostro agire sia guidato da impulsi distruttivi e da cattivi stati d'animo (Goleman 1999);
- il *desiderio di significato*, fattore più potente del bisogno nello spingere l'essere umano ad impegnarsi in una "vita significativa" in quanto ricca di compiti nella quale egli può sperimentare la sua libertà di agire accettando uno sforzo che in termini di razionalità strumentale sarebbe invece da giudicare irragionevole (Frankl 2020);
- lo *spingersi in avanti* dell'uomo verso il possibile, tramite atti intenzionali che sono qualcosa che è nell'anima, in quanto egli è dotato della capacità di trascendenza, di superamento del ripiegamento su se stesso ovvero la condizione da cui deriva la vera minaccia di abolizione dell'umano (Spaemann 2005).

L'intelligenza umana può funzionare anche come un sistema linguistico artificiale, ma essa è dotata di un ampio ventaglio di altre capacità e funzionalità, la gran parte delle quali non sono formalizzabili. Le razionalità ulteriori che vanno oltre quelle formali attengono alle persone e svelano importanti caratteristiche della vita sociale. Gran parte delle élite scientifiche, economiche e tecnocratiche mostra di possedere una visione ingenua del mondo, e in particolare del lavoro: esse lo pensa-

⁴ Ad esempio, Stephen Hawking ha sostenuto nel 2018 che l'intelligenza artificiale «in futuro potrebbe sviluppare una propria volontà indipendente, in conflitto con la nostra».

no come un'entità composta da un numero fisso di "posti" che nel corso della storia moderna sono oggetto di competizione tra la *forma* artificiale e quella umana. In realtà, la dinamica dell'economia è anch'essa "spinta in avanti" verso nuovi e inediti orizzonti resi possibili dalla comparsa di nuove esigenze di "vita significativa" e dalla necessità di garantire alle comunità l'esercizio di una libertà autentica.

Si spalanca davanti ai nostri occhi un grande ambito di lavoro che non può che essere umano, che ci tocca personalmente e come civiltà, i cui esiti possiedono un'urgenza che possiamo chiamare *ontologica* che va oltre il desiderio di autorealizzazione che Maslow ha posto al vertice della sua piramide dei bisogni.

Ci tocca pertanto di essere intelligenti, e ciò richiede una vera e propria battaglia in quanto alto è il livello di dissipazione delle facoltà umane provocate dal sistema di captazione dell'attenzione finalizzato a provocare nei giovani – e non solo – uno stato di minorità permanente (Stiegler 2014). Si tratta di assumere una prospettiva formativa che persegua la piena valorizzazione delle potenzialità della mente umana entro la società complessa, evitando i riduzionismi dell'istruzione e dell'addestramento, ma rimanendo fedeli al pensiero di Einstein secondo il quale «la mente è come un ombrello funziona solo quando è aperta».

Non è dall'AI che provengono le minacce all'intelligenza umana, bensì dalla stanchezza del pensiero, dall'appassimento dell'arte, dalla pretesa di autosufficienza, da un esito autodistruttivo e dall'ossessione dell'affermazione di sé che finisce per provocare l'isolamento e l'insensibilità nei confronti degli altri e degli avvenimenti che riguardano il mondo che abbiamo in comune.

Bibliografia

- ISRAEL G., *La macchina vivente. Contro le visioni meccanicistiche dell'uomo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004.
- NEGRI A., *Filosofia del lavoro*, Milano, Marzorati, 1980.
- PAPA FRANCESCO, *Laudato Si. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, Roma, Editrice Vaticana, 2015.
- POPPER K., *Meccanismi contro invenzione creativa: brevi considerazioni su un problema aperto*, in G. Giorello e P. Strada (a cura di), *L'automa spirituale. Menti, cervelli e computer*, Roma-Bari, Laterza, 1991.
- PRENSKY M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part 1. On The Horizon, 9, 3-6, 2001, <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- STIEGLER B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli, Orthotes, 2014.
- TAVOSANIS M., *Perché i nativi digitali (con ogni probabilità) non esistono*, Seminario di cultura digitale del 27 marzo 2013, http://maccone.di.unipi.it/users/cduser/weblog/84f18/I_nativi_digitali__Mirko_Tavosanis.html.
- WOLF M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.



Cinema per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
per pensare e far pensare



Lunana: il villaggio alla fine del mondo (tit. orig. ལུང་ནག་ན་, tit. ingl. A Yak in the Classroom)

Regia : Pawo Choyning Dorji

Sceneggiatura: Pawo Choyning Dorji,
Stephanie Lai, Steven Xiang, Jia Hongling

Fotografia: Jigme Tenzing

Montaggio: Hsiao-Yun Ku

Musiche: Jigme Drukpa

Scenografia: Tshering Dorij

Suono: Duu-Chih Tu, Chang Yi-Chen

Genere: docufilm

Interpreti e personaggi: Sherab Dorij (Ugyen),
Ugyen Norbu Lhenfup (Michen), Keldem Lhamo
Gurung (Saldon), Pem Zam (sé stessa).

Paese, anno e casa di produzione: Bhutan, 2019,
Dangphu: A 3 Pigs

Distribuzione in italiano: Officine UBU

Durata: 110'

Formato: Colori

La specificazione del genere cinematografico – docufilm – sembra appropriata nel caso della pregevole opera cinematografica che in questo contributo si propone all'attenzione del lettore educatore o insegnante, poiché la trama è da un lato sorretta da un'accurata sceneggiatura, ovvero da una storia ben consequenziale e perfettamente comprensibile, dall'altro la vicenda si svolge nello scenario straordinario del Bhutan, un piccolo stato regno dell'Asia, localizzato nella catena montuosa himalayana. Tale scenario si costituisce come sfondo di incomparabile bellezza in gran parte delle sequenze del film, nel quale si mostrano generosamente, attraverso riprese cinematografiche magistrali, i paesaggi incontaminati che fanno da contorno a Lunana, che significa 'valle oscura', una località remota situata nel distretto di Gasa, a Nord-Ovest del Paese. Il numero degli abitanti di quel villaggio, nel quale si svolge la narrazione, supera di poco la cinquantina. La storia è quella di Ugyen, un giovane insegnante che abita a Thimphu, la capitale del Paese, e che

¹ Già ordinario di *Didattica generale e pedagogia speciale* presso l'Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

ha il progetto di trasferirsi in Australia e lì affermarsi come cantante. Dato che il suo rendimento come maestro non è tra i più brillanti, viene inviato in una sede scolastica lontana – Lunana appunto – affinché possa completare l'incarico didattico che gli è stato assegnato. Interessante è il dialogo fra il demotivato maestro e la dirigente scolastica che gli comunica la decisione di trasferirlo inviandolo alla località suddetta, un paesino situato a quattromilaottocento metri di altitudine e che si trova a otto giorni di cammino dal luogo più vicino raggiungibile con i mezzi su strada. Durante tale dialogo si evoca una realtà, presente in quel contesto geografico, di grande interesse sul piano educativo. La dirigente dice infatti a Ugyen: "Il nostro Paese si basa sull'indice Fil, che non sta per 'prodotto interno lordo', ma 'felicità interna lorda' e sancisce il diritto all'istruzione di ogni singolo bambino, che viva in una grande città o sulla cima di una montagna." In effetti se da un lato il Bhutan risulta essere uno dei Paesi più poveri dell'intero pianeta, dall'altro, secondo i sondaggi, risulta essere la nazione più felice della Terra. Il Fil è il tentativo di definire uno standard di vita sulla falsariga del Pil, ma, a differenza di quest'ultimo, che simboleggia il benessere di un Paese misurato in base al suo sviluppo e al suo progresso in termini economici, il Fil misura il benessere sulla base di parametri vitali non legati al denaro, bensì alla qualità dell'aria, alla salute delle persone, all'istruzione e alla ricchezza dei rapporti sociali, nonché alla protezione dell'ecosistema e alla salvaguardia delle comunità locali. A convincere Ugyen ad accettare la proposta dei suoi superiori è l'anziana e saggia nonna. Durante il viaggio per raggiungere Lunana, che gli fa incontrare forse per la prima volta la fatica e nel periodo in cui il giovane maestro vi presterà servizio, egli ha modo di sperimentare in prima persona l'attenzione per il Fil, un'attenzione legata altresì alla cultura del luogo, che si esplicita attraverso scelte comportamentali, da parte della popolazione che lo ospita, che dapprima lo stupiscono, e poi lo conquistano. Se infatti il contesto che egli trova al suo arrivo mostra una serie di caratteristiche che non sono per nulla nelle sue corde, per cui vorrebbe immediatamente fare ritorno alla sua città, con il passare dei giorni Ugyen si ritrova progressivamente cambiato, e alla fine del suo mandato ripartirà da Lunana con una certa tristezza e con il desiderio di tornare in quell'ambiente, che all'inizio gli appariva ostile. In cambio della quasi totale mancanza di energia elettrica, di una dimora spartana ovvero priva delle comodità delle abitazioni urbane, del freddo che deve sopportare, del cellulare che non funziona perché non c'è rete e la batteria si è scaricata, il maestro trova tuttavia in quel luogo ciò che è in grado di fargli cambiare idea, ovvero la gentilezza delicata della gente, il suo affetto, la premura, il sorriso, il rispetto, la considerazione. "Un maestro sa toccare il futuro" gli dice un alunno che spera un giorno di diventare come lui, ovvero un insegnante. Durante i momenti di accoglienza e di convivialità a pranzo gli vengono riservati le bevande e i cibi migliori, ma in particolare questi ultimi gli vengono sempre offerti nella ciotola di legno, considerata di pregio in quanto capace di esaltare il profumo delle pietanze. Queste gentilezze fanno ricordare al maestro il periodo della sua fanciullezza, quando riceveva attenzione ed amore, dalla sua già menzionata saggia nonna. *Lunana*

è dunque un film sulla commozione che deriva da gentilezze presenti e precedenti, quindi anche sulla memoria riconoscente. All'inizio, come si diceva, per il maestro la vita è davvero dura. La scuola consiste in una sola stanza in cui egli deve scrivere sul muro perché non c'è neanche la lavagna, che in seguito verrà ingegnosamente realizzata con l'aiuto di Michen, un solare personaggio che fa da guida all'ospite insegnante, una sorta di angelo custode pronto a coadiuvarlo in qualsiasi frangente egli si trovi. I bambini sono molto affettuosi, rispettosi e partecipi. Tra tutti si distingue per simpatia ed arguzia la piccola Pem Zam, che interpreta sé stessa, svolgendo tra l'altro il ruolo di 'capitana' della classe. Tanto generoso e spontaneo è il calore che gli riservano gli alunni, che Ugyen si fa arrivare dalla città del materiale didattico ed anche l'occorrente per insegnare loro a tenersi puliti i denti. Come a dire che a fronte dei doni ricevuti, il maestro si prodiga a farli circolare, destinandoli a quelli che ad un certo punto comincia significativamente a chiamare 'i miei bambini', segno che a livello emotivo qualcosa in lui si è evoluto. Si afferma in questo modo il valore dell'attenzione per gli altri quale espressione di benevolenza, di amore se si vuole, ovvero di quel sentimento che più di ogni altro è capace di trasformare ciascuna persona, facendola crescere in umanità, di modo che questo amore venga ricevuto e poi magari ridistribuito. Nella vicenda narrata dal film svolge una parte significativa lo yak, conosciuto anche come bovino tibetano, che viene donato dalla pastora Saldon al maestro, il quale lo deve tenere nell'aula in cui insegna ai suoi allievi perché l'animale, lasciato all'aperto, non ne sopporterebbe il freddo. La pastora Saldon è un personaggio chiave della vicenda, in quanto si tratta di una giovane donna, particolarmente graziosa e delicata, che fa da mentore al maestro. In un certo senso gli è maestra di vita, per cui sarà egli stesso, Ugyem, che dopo il soggiorno a Lunana si troverà arricchito culturalmente e quindi istruito su cose che non conosceva, ma soprattutto interiormente. Saldon ama trascorrere lunghi momenti seduta a contemplare il paesaggio, con le sue verdi radure e le sue montagne innevate, liberando nell'aria il suo canto, poiché quella, spiega a Ugyem, 'è una maniera per effettuare la mia offerta all'universo'. Il canto interviene spesso nel film.² La presenza dell'animale da lei donato all'ospite diventa motivo di affetto da parte dei bambini, i quali, invitati a farlo dallo stesso maestro, ogni mattina, appena giunti a scuola, salutano Norbu, questo il nome dato allo yak, dandogli il 'buongiorno'. Suggestiva la credenza, presente in quel contesto, per cui ogni yak, una volta morto, è destinato a reincarnarsi in un uomo o una donna. Lo yak è un animale sacro, utilissimo nei contesti geografici ad elevata altitudine. Un anziano di Lunana dice al maestro che gli yak per lui e la sua gente sono preziosi. Dello yak nei contesti dove sia vive si

² Nella colonna sonora sono presenti alcuni brani eseguiti da Jigme Drukpa, musicista e cantante bhutanesi di canti popolari tradizionali. Dopo aver vissuto all'estero parecchi anni, in particolare in Norvegia, è ritornato nel suo Paese natale come primo etno-musicologo del regno. Le canzoni che si ascoltano nel film sono incluse in una pregevole raccolta intitolata *Endless Songs From Bhutan*, e si possono trovare anche su you-tube.

utilizzano la sua resistenza per il trasporto di some anche molto pesanti, il latte, la carne, la pelle e il pelame lanoso e addirittura lo sterco, che una volta essiccato, diventa un comodo ed efficace combustibile. Nel film si fa più volte riferimento ai legami karmici, per cui si crede che le anime degli animali e degli esseri umani siano legate, e destinate, una volta allontanatesi le une dalle altre, a ritrovarsi, anche in vite successive. Evidente l'influenza della religione buddista. Il tema del ritorno, e del desiderio del ritorno, quello che abiterà nel cuore del maestro quando dovrà lasciare Lunana, si fa presente più volte durante il film, ad esempio quando la pastora Saldon racconta al maestro che gli yak al mattino si allontanano per pascolare, ma verso sera ritornano sempre, e che ciò avviene anche dopo la morte, magari in un'altra vita. Questo ed altri elementi culturali profondi, che sono fortemente connessi con il sentire della gente che abita in quel contesto ancora non pesantemente contaminato dall'influsso urbano, attestano il suo profondo amore e la riconoscenza verso la natura e il senso di partecipazione alla grandiosità della realtà, vicina e lontana. Si tratta di un amore, di un senso di appartenenza, che nel film vengono espressi come s'è detto con il canto, oppure con gesti simbolici commoventi, come il sovrapporre una pietra su cumuli che si innalzano verso il cielo o lo spargimento al suolo di latte. Sono tutte 'offerte all'universo'. Sicché *Lunana* è un'opera cinematografica incentrata su una oblatività permeata di religiosità, che orienta la vita della gente che abita in quello sperduto villaggio. È una religiosità che vuol dire rispetto, affetto, ammirazione, cura. Accanto alle emozionanti immagini e ai preziosi dialoghi, nella colonna sonora un posto di rilievo è riservato alla musica, sia attraverso il canto, come s'è detto, sia quella solo strumentale, nella quale intervengono gli strumenti base tipici della cultura del luogo, ovvero il lingm (flauto), il dramyin (liuto) e il chiwang (violino), artefatti musicali in grado di produrre suoni particolarmente melodiosi ed evocativi. La musica del Bhutan, affine a quella indiana e tibetana, si costituisce come parte integrante del patrimonio culturale del Paese e assolve ad una funzione precisa: la trasmissione di valori sociali. Essa si accompagna spesso alla danza, ed anche al teatro, e altrettanto spesso è espressione di spiritualità e religiosità. Non è che comunque a Lunana tutto sia liscio e idilliaco, il film mostra come anche in un contesto come quello, apparentemente perfetto, esistano dei problemi, locali ma anche planetari, ad esempio tra i primi quello dell'alcolismo, e tra i secondi la diminuzione della neve sulle montagne, segno inquietante del riscaldamento globale. Tuttavia, il lungometraggio non indulge mai a toni moraleggianti, tantomeno celebrativi o predicatori, al contrario risulta evidente la sincerità d'approccio da parte del regista, sicché egli riesce a costruire una rappresentazione autentica e affettuosa della realtà che fa da ambientazione all'opera cinematografica. In conclusione si esprime, con serenità ed entusiasmo insieme, il parere che la visione del film *Lunana – Il villaggio alla fine del mondo*, adatto fin dai primi anni della scuola elementare, ma anche più avanti, fino all'età adulta, possa costituirsi come esperienza educativa proficua, soprattutto se si avrà cura di soffermarsi con gli spettatori a dialogare attorno ai numerosi preziosi spunti valoriali offerti dalla pellicola.

La famiglia nella pandemia: suo capitale sociale e risorsa nel digitale

RENATO MION¹

Tra gli eventi che hanno toccato profondamente l'esperienza di questa nostra generazione non sarà certamente dimenticata nelle narrazioni future, l'esperienza vissuta durante la pandemia da Covid-19, ma soprattutto gli strumenti e gli stratagemmi, che la fantasia di ogni famiglia ha potuto escogitare, per uscirne senza gravi conseguenze. Negli anni futuri questi eventi acquisiranno il timbro dell'epopea, mentre qualche mese fa avevano quello più preoccupato della cura e della doverosa cautela, che ognuno di noi doveva scrupolosamente osservare nelle sue quotidiane relazioni, anche quelle familiari. Valvola di sicurezza a immediata portata di mano è stato il ricorso agli strumenti della comunicazione sociale, e soprattutto il digitale, a cui ogni famiglia ha cercato di accedere, sia per la scuola dei figli che per il lavoro, come per le altre urgenti necessità della situazione. In questa dolorosa circostanza il CISF nella sua ormai proverbiale attenzione alle famiglie si è sentito doverosamente impegnato ad indagare le ripercussioni, gli effetti e la fenomenologia nelle sue dinamiche interne e nelle sue relazioni con l'esterno, che le famiglie sono state costrette a mettere in atto nei vari ambiti della vita sociale quotidiana apportandovi il contributo specifico di un'articolata indagine sul campo, commentata da vari contributi.²

Ci è di aiuto qualificato in questo compito il prezioso e aggiornato Rapporto ISTAT 2023 sulla popolazione che ci introdurrà a delinearne il contesto, la formazione, i rapporti di mobilità sociale, l'emigrazione, la solidarietà e le rispettive proposte politiche.³ Non manca in queste dinamiche accelerate uno specifico interesse al benessere dei figli soprattutto nelle famiglie ricostituite e di genitori soli.

¹ Professore Emerito Ordinario di Sociologia – Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CISF-FAMILY REPORT 2022, *Famiglia & digitale. Costi e opportunità*. Milano, Edizioni San Paolo, 2022, pp. 204.

³ ISTAT, *Rapporto sulla popolazione. Le famiglie in Italia. Forme, ostacoli, sfide*. Bologna, il Mulino, 2023, pp. 278.

1. Famiglia italiana e sue dinamiche

La diminuzione della mortalità ha rivoluzionato la famiglia, rendendola più fragile negli affetti, ma più densa di relazioni orizzontali e verticali tra i suoi membri. La fecondità sotto l'1,5 figli in media per donna, il mutamento dei processi di formazione e scioglimento delle unioni stanno definendo i tempi e l'intensità di creazione dei legami fra gli individui e le generazioni, oltre che i modi di fare famiglia. Le famiglie stanno cambiando in numero e configurazione sotto la pressione di numerosi fattori. Innanzitutto il forte cambiamento dei valori tende a promuovere tra i giovani l'individualismo nelle sue più varie articolazioni e l'autonomia nella ricerca della realizzazione personale. «Il desiderio di sperimentarsi prima di formare una famiglia, ritarda la formazione dell'unione e la nascita del primo figlio a età più avanzate, adottando comportamenti familiari atipici come le varie forme di unione alternative al matrimonio. Sessualità e riproduzione diventano sempre più sconnesse nella seconda "transizione demografica"»⁴.

1.1. La famiglia cambia: sempre più ridotta, sempre più tardi, sempre più consapevole

Nel 2020 in Italia si contano oltre 25 milioni di **famiglie**, in progressiva semplificazione, per cui il numero medio dei componenti passa dai 2,7 del 2000 al 2,3 del 2020. Le famiglie formate da coppie con figli passano dal 44% del 2000, al 36% del 2010, al 30% del 2020, dove le coppie con figlio unico sono il 54%. Nel 2022 i nati sono stati 392.598 (7.651 in meno rispetto al 2021, pari al -1,9%).

Le famiglie con un solo genitore nel 2020 raggiungono il 10% del totale, con la prevalenza di madri sole (circa l'80%). Negli ultimi vent'anni sono aumentate anche le famiglie in cui sempre più è il padre solo a vivere con almeno un figlio: da 350 mila del 2000 a oltre 532 mila nel 2020, specialmente nel Nord-Ovest e nel Centro, dove si ha la maggior concentrazione di famiglie unipersonali: rispettivamente il 35% e 34%. Le coppie senza figli, che nella media italiana sono il 21%, diventano maggioritarie nel Nord-Ovest e nel Nord-Est, mentre nel Sud e Isole la coppia con figli continua a rappresentare il tipo di famiglia più diffuso, pur seguendo le tendenze generali della contrazione che va dal 50% nel 2000, al 42% del 2010, al 33% del 2020.

Anche il numero dei primi matrimoni si è ridotto drasticamente dagli anni '70 del secolo scorso, soprattutto per il calo delle prime nozze, che si è intensi-

⁴ ISTAT, *Ibidem*, p. 28.

ficato ancora di più negli anni '90 per accelerare tra il 2000 e il 2020, passando cioè da 632 matrimoni ogni 1000 abitanti nel 2000, a 475 nel 2019, a 236 nel 2020 (comprese le restrizioni dovute al Covid-19). Cambia anche il grado di istruzione al momento del matrimonio, soprattutto tra le spose. Tra le nubili del 2000, quasi il 41% aveva appena la licenza media e poco più di 1 su 10 (13%) aveva un alto livello di istruzione con titolo universitario. Nel 2020 però le spose con un alto livello di istruzione superano quelle con un livello basso (34% contro il 23%), superiore a quello degli uomini (24,3%)⁵.

In questo stesso periodo di tempo è invece triplicato il numero dei *matrimoni successivi al primo* dal 5% al 18% per le donne e dal 7% al 20% per gli uomini, a prova anche del rapido processo di secolarizzazione che ne ha visto la crescita accelerata. Nel tempo viene posticipata e aumenta anche l'età media alle prime nozze: tra il 2000 e il 2020 è cresciuta di circa sei anni sia per gli sposi (da 31 a 37 anni) che per le spose (da 28 a 34 anni). La diffusione delle convivenze inoltre ha contribuito all'aumento delle nascite fuori del matrimonio in una progressione rapidissima, da 2 nascite fuori del matrimonio ogni 100 nel 1970, al 9% nel 2000, al 22% nel 2010, fino al 36% nel 2020. Questo soprattutto nelle coppie con un genitore straniero, mentre risultano ampiamente sotto la media, quando i genitori sono entrambi stranieri.

1.2. Uscita dalla famiglia e formazione della coppia

La lenta transizione all'età adulta ha prolungato la permanenza nella famiglia di origine: nel quinquennio 1952-56 il 59% degli uomini e l'81% delle donne *lasciava la casa dei genitori* prima dei 25 anni. Trent'anni dopo (1987-1991), le percentuali diminuivano al 41% per gli uomini e al 50% per le donne. Cambiano anche i motivi di uscita, diventano sempre più importanti i motivi di lavoro, di studio, ma anche le varie forme di autonomia, stabilità lavorativa, unioni libere e indipendenza dalla famiglia di origine. Si fa sempre più frequente, soprattutto tra le donne, avere almeno un'esperienza abitativa aggiuntiva nel periodo che intercorre tra l'uscita dalla famiglia e la formazione di un'unione. Tuttavia queste differenze di genere si stanno assottigliando anche sotto la pressione delle nuove manifestazioni della cultura femminista e del "gender".

Il significato del matrimonio è diventato sempre più individualizzato, dove gli sposi tendono ad esprimere sempre più la loro identità all'interno della coppia, mantenendo anche un certo grado di indipendenza economica, separando almeno una parte delle loro risorse finanziarie nel regime di separazione dei beni,

⁵ *Ibidem*, p. 35.

preferito da un numero sempre maggiore di coppie. Se il matrimonio però ha in se stesso un significato giuridico ben preciso, viene tuttavia confuso spesso con quello di coppia, che ha invece significati molto vaghi e in continua variazione. Tutti i matrimoni sono costituiti da una coppia, ma non tutte le coppie sono fondate sul matrimonio: queste sono più spesso delle “formazioni” che oggi nel loro sviluppo vanno assumendo diversi significati. Per alcuni la coppia è solo un percorso che potrebbe portare al matrimonio, per altri un periodo di prova per verificare la tenuta dell’unione, per altri ancora un modo per evitare in caso di rottura le costose procedure legali tipiche del contratto matrimoniale, per altri è un momento di attesa fino al raggiungimento della stabilità economica e occupazionale, per altri una scelta ideologica di rifiuto dell’istituzione matrimoniale, per i cattolici infine la formazione della coppia procede verso il fidanzamento che diventa un tempo più o meno lungo di preparazione e di maturazione dell’amore in vista della famiglia cristiana, caratterizzata dall’indissolubilità del patto coniugale. In tutti questi processi assume un peso molto rilevante il grado di cultura e di fede religiosa degli stessi contraenti.

1.3. L’instabilità coniugale

L’instabilità coniugale, per altro verso, è una situazione oggi sempre più presente e diffusa, che già nel 2015 per effetto anche della legge sul “divorzio breve”, aveva subito in Italia una forte impennata dei divorzi (+57,5% in un solo anno)⁶. Oggi vi si sono aggiunte le scosse della pandemia, ad accrescere sempre più spesso dinamiche di instabilità coniugale anche nelle età più avanzate, definite dalla letteratura internazionale con l’espressione *gray divorces*. Infatti, dai 41,6 anni nel 2000 ai 48,8 anni nel 2018 per il marito, e per la moglie da 38,3 anni ai 45,5 anni si constata un innalzamento di età nei divorzi pari a circa sette anni. Il ritmo della crescita si fa ancor più accelerato tra i 55-64 anni: triplicandosi infine dai 65 anni in poi. La complessità delle relazioni aumenta con i figli nati da diverse unioni, fratelli e sorelle biologici e/o accomunati tra le nuove coppie, determinandone diversi tipi, classificati dall’ISTAT come coppie coniugate in costanza di unione, coppie ricostituite coniugate, coppie in convivenza non matrimoniale⁷. Nota costante e positiva in tutti questi processi, che merita di essere rilevata, è la crescita del livello di istruzione delle donne fino al titolo di studio universitario, che per le fasce più giovani di età supera quello

⁶ *Ibidem*, p. 39.

⁷ *Ibidem*, p. 42.

degli uomini, specie nelle libere unioni (quasi 3 donne su dieci).⁸ Infine mentre l'instabilità coniugale tradizionalmente era più diffusa al Nord rispetto al Centro e al Mezzogiorno, negli ultimi anni non ha fatto registrare particolari differenze sull'intero territorio nazionale. Su questo quadro generale di vita delle famiglie, ferito però dalla pandemia, reduplica il suo valore la serie degli apporti che nel digitale hanno trovato un apporto indispensabile.

2. La risorsa del digitale e il suo servizio per la famiglia nella pandemia

Il digitale ha aperto una strada inaspettata. In un clima di smarrimento e di ripiegamento sconfortato, riprende il suo valore la categoria di "famiglia autopoietica" di P.P. Donati, che pur aveva suscitato al suo apparire una qualche perplessità. Era il tempo del recupero di una situazione in cui si constatava quasi una "evaporazione"⁹ della famiglia, una perdita di confini, di profilo, di consistenza e di identità, che oggi la pandemia ha fatto riemergere, come "frattura strutturale e imprevedibile" del tessuto sociale. In questo contesto **il digitale**, pur nell'ambivalenza di ogni scoperta, si è costituito come una "protesi" della stessa vita sociale e ne sta riannodando alcuni fili. Se poi vi si aggiunge anche la violenta aggressione russa dell'Ucraina, il quadro si complica con inevitabili conseguenze anche sulle famiglie, costrette a quel difficile equilibrio sempre instabile, che con una metafora icastica, può essere rappresentato proprio dal profilo del *surfista*. Con abilità e destrezza egli è costretto a muoversi rapidamente, in un costante adattamento, per restare in equilibrio su un'onda, sempre nuova, con un quotidiano processo di *resilienza e di adattamento*. La politica stessa sembra concretamente seguirlo sulla strada di quel fortunato *Piano nazionale di ripresa e di resilienza (PNRR)* che l'Europa delle Nazioni ha vantaggiosamente da tempo predisposto. La famiglia quindi ne può godere per un suo riassetto economico, ma anche relazionale.

Se incertezza e instabilità stanno colpendo sia *l'interno* familiare nella qualità delle sue relazioni (bonding), come pure *l'intorno* familiare nell'evoluzione e instabilità del contesto esterno (bridging), *attorno* alla famiglia si stanno riannodando diversi fili.

Il nuovo Rapporto CISF 2022 li ha voluti affrontare approfondendo diversi ambiti in cui le famiglie sono state ferite, ma anche dove hanno potuto trovare occasioni di resilienza, come nella crescente digitalizzazione delle relazioni e

⁸ *Ibidem*, p. 47.

⁹ CISF-FAMILY REPORT 2022, *Famiglia e digitale. Costi e opportunità...*, p. 9.

della vita quotidiana, nel “presente digitale”, che dal lavoro allo studio, alle amicizie e agli svaghi accompagna ogni ambito della vita e vi influisce con notevole rilevanza educativa e socioeconomica.

2.1. Le sfide della crescente digitalizzazione per le relazioni e la vita familiare

Da qualche anno si è riscontrato un rinnovato attaccamento sia alla *realtà* della famiglia, come anche all'*idea/categoria* stessa di famiglia, al punto che l'ISTAT nelle sue varie definizioni, ha usato il termine di *famiglia unipersonale*, includendo anche quello di “status in cui l'individuo vive da solo (*single*), lontano dalla famiglia di origine per i motivi più disparati”.

I mutamenti ne sono stati così rapidi e turbolenti, che lo stesso Donati ne ha parlato in termini di surriscaldamento (*family warning*), dove anche gli stessi progetti di vita dei giovani sono diventati più fluidi e le problematiche in aumento. In queste turbolenze, che la famiglia ha dovuto affrontare, per la pandemia e per gli imprevisti cambiamenti, il ricorso al digitale è stato uno degli strumenti che meglio si è prestato per la soluzione dei molti problemi.

La pandemia, a causa della sua diffusione intercontinentale, ne ha accelerato i processi di impatto. Ne ha stimolato un salto di qualità, anche nella più ampia ricerca scientifica e tecnologica in particolare del digitale. Abbiamo assistito infatti ad un radicale balzo tecnologico, che ne ha migliorato le prestazioni e si è ampiamente espresso nella sempre crescente digitalizzazione delle relazioni e della vita quotidiana, dove ha stimolato e sviluppato “una vera rivoluzione” con l'ibridazione dei suoi processi, specialmente quelli decisionali e relazionali. Nelle persone sta accompagnando tutti gli sviluppi di una “formazione continua”, dal lavoro allo studio, alle amicizie e agli svaghi nei vari settori generali come pure in quelli più ristretti del bilancio familiare¹⁰.

Si tratta infatti di una rivoluzione che il CISF definisce “speciale”, perché trasforma le relazioni tra le persone, facilitandone però la tendenza all'individualismo, all'isolamento, a quell'“accidia” della vita così micidiale, se intacca il naturale dinamismo psicologico dell'adolescenza nel suo sviluppo sociale. Spesso ne giunge a modificare le stesse strutture neurologiche, come ci documenta tutto il settore bibliografico della neuro-biologia attenta al fenomeno.

La velocità della pandemia e l'accelerato sviluppo delle tecnologie hanno assunto un ritmo così impressionante da “bruciare” tutte le tappe della progressività di ogni crescita armonica, oggi più che mai accelerata. Ne sta eliminando

¹⁰ CISF, *Famiglia e digitale...*, pp. 9-18.

quel tempo necessario di decantazione e di assimilazione, molto necessario per ogni tipo di interiorizzazione, soprattutto dei costumi, delle tradizioni e dei valori della vita. Sono questi che poi fanno la storia delle generazioni e quella personale degli individui. Con la pandemia non sono cambiate solo le modalità, i tempi dell'interazione sociale e le regole delle relazioni, ma anche l'incontrollabile pluralità e accessibilità alle fonti della conoscenza, problematizzandone la verificabilità critica e la fondatezza sempre più necessaria per ogni "vera" conoscenza, "agibile" per la vita quotidiana. In famiglia poi le relazioni reali (interpersonali) e quelle virtuali (digitali) sono state esposte con maggior facilità al rischio della confusione e delle equivoche/false immaginazioni, proprio a motivo della facile ibridazione comunicativa tra i vari strumenti utilizzati. Donati direbbe che "l'info-sfera si è rivelata antropo-ec-centrica, ossia capace di de-centrare le persone, nel senso che le tecnologie si rivelano sempre più strumenti autonomi non più padroneggiabili dalle persone"¹¹. Per altro verso si sono aggravate le situazioni di disuguaglianza sociale almeno per quella quota non marginale di popolazione, che è rimasta esclusa dalla nuova vita digitale perché priva di connessioni e dotazioni sufficienti.

2.2. Le relazioni familiari durante e dopo l'epidemia

L'emergenza della pandemia ha costretto ad un ripensamento generale delle nostre abitudini personali, familiari e relazionali. La porta di casa è diventata improvvisamente invalicabile, ma anche la cartina di tornasole che ha focalizzato e messo in luce la qualità delle biografie individuali nella dinamica delle relazioni familiari, anche quelle più profonde. Ha fatto prendere coscienza di come esse influiscano sul proprio benessere personale e su quello degli altri membri, e come un atteggiamento individualista diventi punitivo, anche per chi lo esprime. Su di esse si viene a costruire quel *capitale sociale*, specifico della famiglia, che è risorsa della sua felicità e serenità, "principale benzina della sua autostima". Il lockdown ha messo in particolare evidenza, nel bene e nel male, quella relazionalità sui generis che punta a quel benessere sovraindividuale, che è frutto di uno sforzo gratuito da parte di tutti i suoi membri, impegnati a costruire alleanze attraverso il genere e solidarietà tra le generazioni.¹²

La ricerca, realizzata nel tempo della pandemia, su tutto il territorio nazionale, ha voluto indagare sui seguenti processi:

¹¹ *Ibidem*, p. 24.

¹² *Ibidem*, pp. 39-40.

- “se e come la qualità delle relazioni sia riuscita ad alimentarsi e sostenersi anche attraverso i canali, necessariamente mediati dal digitale e dalla tecnologia;
- se e come le riserve di capitale sociale abbiano sostenuto buone relazioni all’interno e all’esterno del nucleo familiare;
- se e come le famiglie oggi si trovino ad affrontare il presente e il futuro, con quali strategie, e quali risorse siano state vincenti e quali invece hanno creato difficoltà. Tutto questo allo scopo di stabilire possibili indicazioni operative e di azione”.¹³

3. La survey campionaria del CISF

L’analisi si concentra a partire dai risultati della survey nazionale sui seguenti indicatori: le proprietà dei legami familiari, la disponibilità di capitale sociale e l’orientamento verso l’uso degli strumenti digitali. Il campione di 2.227 persone è stato ritenuto rappresentativo a livello nazionale sullo strato della popolazione di famiglie con figli. Il 65,5% viveva con il proprio partner, il 23,1% non aveva una relazione stabile: di questi il 31,1% sono separati, il 27% divorziati e il 26,8% celibi o nubili, l’11,4% *Living Apart Together (LAT)*. Ne emergerebbe la presenza di un alto livello di integrazione e strutturazione. Più della metà delle famiglie ha un solo figlio (50,3%); il 40,6% ne ha due, mentre il 9,1% ne ha tre. Il 91,3% dei rispondenti dichiara di vivere stabilmente con i propri figli, mentre l’8,7% ha uno o più figli che non vivono stabilmente in casa. Di questo 8,7%, poco meno della metà (44,6%) li vede abbastanza spesso, il 39,9% li vede ogni giorno o spesso, mentre solo il 15% li vede raramente. Sono dati che inducono alla visione di una famiglia dai legami familiari molto stretti.

3.1. Il capitale sociale delle famiglie

Le famiglie dichiarano di avere in buona misura fiducia nei membri del proprio nucleo e di aver potuto contare su di loro in caso di bisogno. Infatti la pandemia sembra avere rafforzato le attività svolte insieme, il dialogo e il reciproco confronto, il coinvolgimento affettivo e la distribuzione più equa delle faccende domestiche. Viene pure sottolineato da 1/3 dei casi lo stress negativo dovuto all’aumento delle tensioni e delle discussioni, nonché alla diminuzione della privacy. Nel com-

¹³ *Ibidem*, p. 41 (per la lettura più dettagliata della ricerca rimandiamo al testo di base, più sopra citato).

plesso tuttavia per il 29,8% delle famiglie non si notano differenze significative. In conclusione le famiglie numerose hanno gestito meglio sotto il profilo relazionale la convivenza all'interno della casa attraverso un maggior bilanciamento dei compiti e maggior plasticità, specialmente se vi erano più figli (*coping adattativo*)¹⁴. Si conferma ancora una volta il valore educativo anche dei fratelli (*educazione orizzontale*), che sempre più si rivelano un elemento arricchente del patrimonio familiare immateriale, soprattutto nella formazione alla socialità.

Il confronto tra coppie regolari e famiglie monogenitoriali rileva invece le maggiori difficoltà di queste ultime a svolgere insieme le varie attività, a distribuirsi più equamente le faccende domestiche e a manifestarsi con affetto la propria vicinanza. Ne soffrono maggiormente le famiglie con padri soli, dove si riscontra anche una maggiore rigidità nei legami. Un clima diverso, più positivo e di maggior calore si osserva invece nelle famiglie monogenitoriali con capofamiglia la madre, in cui la conflittualità e il raffreddamento dei legami, è meno presente.

Sulla buona qualità dei legami e delle relazioni influisce pure in senso positivo sia la presenza, ma anche il numero dei figli. Se la loro presenza può avere sovraccaricato i genitori di compiti educativi di cura e di responsabilità, essa ha permesso d'altra parte di distribuire più equamente le faccende domestiche, rigenerando, pur con la fatica che comporta ogni novità, un vero e proprio benessere familiare relazionale.

In tempo di pandemia si è riscontrato un notevole e più abbondante uso delle tecnologie negli spazi e nei tempi domestici in molti ambiti della vita delle famiglie, dal lavoro remotizzato, alla didattica a distanza, fino agli incontri informali attraverso video-call. In circa il 45% delle famiglie almeno uno dei due partner ha svolto lo smart working, mentre sono state l'11,9% quelle che hanno visto occupati nel lavoro da remoto entrambi i genitori, con conseguente maggiore e più complessa interconnessione degli spazi dell'habitat familiare con quello lavorativo. Ciò ha influito positivamente sulle relazioni familiari, specie su quelle didattiche con i figli per effetto della DAD: per il 47,9% le relazioni sono migliorate, un po' meno (30,8%) invece lo sono state per gli adulti oltre i 56 anni.

Anche la qualità delle relazioni di coppia registra il medesimo trend rispetto all'età: sono soprattutto i più giovani ad avere riscontrato nel 47,4% dei casi un miglioramento nel rapporto di coppia, che si riduce del 23,1% per gli adulti di oltre i 56 anni. Sono aumentate invece le relazioni di amicizia in ambito esterno: per tutti nel 22% dei casi, ma soprattutto tra i più giovani fino ai 35 anni (29,3%), rispetto al solo 14,5% dei più maturi oltre i 56 anni. Più numerose poi sono le voci di coloro che non hanno riscontrato alcun cambiamento nella qualità delle relazioni: di quelle familiari (52,6%), di coppia (55,9%) e amicali (55,4%).

¹⁴ *Ibidem*, p. 49.

In conclusione l'uso delle tecnologie digitali è stato ritenuto da tutti di grande aiuto e di piena soddisfazione sia per le relazioni familiari che per i diversi compiti con l'esterno che una famiglia è chiamata a svolgere. Sono state soprattutto le coppie con un solo figlio a ritenerle in misura molto rilevante come un facilitatore per la vita familiare quotidiana (44,3%) e un aiuto per mantenere i rapporti sociali (25,1%) con l'esterno. I giudizi sono invece un po' più problematici per le famiglie più numerose e quelle monogenitoriali, specie se il capofamiglia era l'uomo.

3.2. Famiglie ad alto capitale interno (*bonding*) e famiglie ad alto capitale esterno (*bridging*)

Utilizzando le categorie del capitale sociale familiare (*bonding e bridging*)¹⁵, l'indagine scopre altri aspetti più dettagliati della dinamica familiare. Chi dimostrava infatti *alti* livelli di capitale sociale interno (40,3%) presentava anche una buona rete esterna di sostegno. Si trattava di famiglie bene integrate ed inclusive. Le famiglie con indice *medio* di capitale sociale interno ed esterno raggiungevano il 10,4%, mentre quelle con entrambi gli indici di capitale sociale *basso/molto basso* si attestavano complessivamente al 5,3%.

Una famiglia aperta all'esterno si è dimostrata anche fortemente coesa al proprio interno, mentre non sempre capitava che una famiglia fortemente coesa all'interno fosse anche aperta all'esterno. In questo caso più facilmente si era rimandati al concetto di *familismo* (per altro rivelatosi nella ricerca abbastanza minoritario). Le famiglie monogenitoriali invece sono quelle che esprimono più spesso bassi livelli di capitale sociale interno (*bonding*), in particolare quelle con capofamiglia uomo (13,8%). Maggiori difficoltà ad aprirsi verso l'esterno (*bridging*), anche rispetto ad altre coppie che abbiano uno solo o due figli, si ha nelle famiglie monogenitoriali con a capo la madre sola. In ogni caso la coppia ben salda nelle sue dinamiche interne presenta sempre una maggior solidità sia nei legami di reciprocità che di supporto, rispetto a tutte le altre forme di unione. In conclusione quando nella famiglia manca l'accordo, il sostegno e la

¹⁵ *Il capitale sociale* è un costrutto polisemico costituito da relazioni reciproche, cooperative e fiduciarie sia interne che esterne al nucleo familiare che consente di implementare strategie di coping, di essere innovative e proattive, nonché di fronteggiare i rischi. Nella sua dimensione *bonding*, la famiglia manifesta la sua capacità di fronteggiare problemi emotivi e interpersonali e promuovere strategie inclusive per dare risposta ai suoi bisogni interni, in quella *bridging* la famiglia si dimostra capace di allargare le proprie virtù sociali all'ambito più esteso del contesto di riferimento (pp. 55-56).

serenità interna (*bonding*), riesce più difficile anche avere risorse esterne di aiuto e di sostegno (*bridging*)¹⁶.

Pure l'uso delle tecnologie non è sfuggito alla logica di questa dinamica. Si sono evidenziati effetti differenziati nei vari tipi di famiglie differenziate. Infatti, con il crescere del capitale sociale interno (*bonding*) aumenta anche l'approccio positivo all'uso delle tecnologie e nel 43,7% dei casi ha favorito quel *sentiment* che ha facilitato i rapporti e la vita ordinaria della famiglia. Per contrasto tra coloro che hanno mostrato bassi livelli di coesione interna, il 31,3% pensa invece che le tecnologie digitali rovinano i rapporti familiari, in percentuale molto più alta di coloro che esprimono alti livelli di unità (17,8%). Pur con sfumature diverse emerge quindi la percezione che il digitale abbia una forza di attrazione e di condizionamento molto forte, da cui è necessario sapersi controllare e "non imprigionare". Tuttavia è chiara per tutti la convinzione che la tecnologia possa unire e aiutare i rapporti sociali, in modo speciale tra coloro che dispongono di reti esterne di sostegno e di supporto (25%).

Quanto al capitale sociale esterno (*bridging*) l'aiuto ricevuto dalle reti informali degli amici per più della metà dei rispondenti (59,6%) non è stato necessario. La pandemia ha contribuito a mettere alla prova la ricchezza e la forza positiva delle capacità relazionali delle famiglie, ma anche il relativo apporto delle tecnologie. Queste infatti hanno contribuito a offrire con maggior facilità aiuti economici, materiali, organizzativi, sia dalle reti di amici, che da quelle più formali come le associazioni di volontariato e le istituzioni religiose.

3.3. Status socio-economico e tecnologie digitali

Sul mercato del lavoro la pandemia ha avuto effetti molto rilevanti e pesanti. È aumentata la disoccupazione, soprattutto tra lavoratori a tempo determinato o occasionale. Per chi si è trovato a lavorare in *smart working* gli spazi abitativi sono diventati cruciali, soprattutto nei tempi di chiusura degli asili nido e delle scuole, comportando quindi un maggior carico di lavoro specialmente per la donna tra la cura dei figli e della casa. Il 52% delle famiglie infatti ha dichiarato che le proprie condizioni economiche al termine della pandemia erano peggiorate. Nel 34% dei casi gli interventi pubblici sono riusciti a contrastarne efficacemente le conseguenze, ma un altro 34,8% ha avuto bisogno di un sostegno economico, specie da parte delle vecchie generazioni. Lo *smart working* non sempre si è tradotto in maggior efficienza lavorativa. Risultava difficile conciliare vita privata e vita professionale, a motivo della presenza di altri familiari,

¹⁶ CISF, *Ibidem*, pp. 59-61.

del cambiamento di abitudini e di orari, delle relazioni limitate o mediate dalle tecnologie digitali, per l'esigenza di nuove abilità cognitive, che hanno messo a dura prova l'equilibrio psichico delle persone e lo stesso benessere relazionale.

Da una prospettiva di policy, mentre quasi l'88% delle famiglie con livello di *bonding* elevato ha avuto anche un alto livello di benessere relazionale, non sempre ciò si è verificato per chi era pure alto nel capitale sociale di tipo *bridging*. "Sono cresciuti gli inattivi, pur essendosi investito molto sullo *smart working*, che è stato adottato per un periodo continuativo da circa un terzo della forza lavoro, soprattutto da quella che doveva svolgere mansioni in collaborazione: nel 45% delle famiglie lo ha dichiarato almeno un membro e nell'11,9% dei casi lo sono stati entrambi"¹⁷. In conclusione possiamo affermare che tra i più poveri sono prevalsi gli effetti negativi sul benessere, causati dalla pandemia, come la diminuzione della privacy, il raffreddamento dei rapporti e l'aumento delle discussioni e tensioni, che forse l'accesso alle tecnologie, non condizionato da restrizioni economiche o di localizzazione geografica, hanno solo potuto mitigare.

4. Conclusione

Lo sviluppo del *digital* nella pandemia ne ha fatto ancor più apprezzare la funzione di *loisir*, ma anche di *connessione a rete* tanto da discuterne anche in termini di "tecnologie di comunità". In realtà il digital si è rafforzato, nel bene e nel male, come il tessuto connettivo attraverso cui è stato possibile connettere i membri dispersi di una comunità frammentata ai diversi livelli, familiare, grupale, di territorio e professionale. Ne è emerso tuttavia quel circolo virtuoso di scambi e di reciprocità, che sottopelle circola tra famiglia e contesto sociale, dimostrando ancora una volta che al crescere delle capacità di mettersi in connessione e fare qualche cosa per gli altri aumenta sensibilmente anche la capacità di ricevere in caso di bisogno qualche cosa anche dal contesto esterno. "Quanto meno, è emersa una consapevolezza in più, conclude S. Nanetti, che cioè solo attraverso buone relazioni è possibile fare famiglia e che nei periodi di grandi calamità, la famiglia più strutturata e coesa continua a rimanere la risorsa più importante ed efficace in grado di rispondere davvero e in concreto alle emergenze del contesto"¹⁸. È nostra convinzione infatti che la sua unità, stabilità e consistenza torni sempre a sostegno non solo del privato, ma anche di quella cura che contribuisce al recupero di quella *politica di socialità*, che è capace di venire incontro con maggior facilità alle nuove ed improvvise esigenze di una comunità.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 111-115.

¹⁸ NANETTI S., *Le relazioni familiari durante e dopo la pandemia*, in CISF-FAMILY REPORT 2022, *Famiglia & digitale...*, p. 68.

Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA¹

L'Italia e gli obiettivi dello sviluppo sostenibile Il Rapporto ASVIS 2022

Il Rapporto 2022 dell'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASVIS) esamina la situazione dell'Italia nella realizzazione dei 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda Onu 2030. Esso conferma l'allarme lanciato dal precedente Rapporto di molti, troppi passi indietro nel percorso iniziato che fanno temere che il tempo a disposizione per il suo conseguimento possa divenire insufficiente.

Dal 2016 il Rapporto annuale "L'Italia e lo sviluppo sostenibile" dell'ASVIS mette a fuoco la condizione del nostro Paese (senza dimenticare gli altri) rispetto all'Agenda 2030, con riferimento all'attuazione dei 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals - SDGs), sottoscritti dai 193 Paesi dell'ONU il 25 novembre del 2015². La correttezza e la completezza della disamina sono assicurate dal contributo degli esperti provenienti da oltre 300 Aderenti all'Alleanza. Dal documento emerge che l'Italia è in grave ritardo nel raggiungimento delle mete menzionate sopra per cui il tempo a disposizione si sta esaurendo e tale situazione problematica è condivisa in maggiore o minore misura dagli altri Stati firmatari dell'Agenda.

La guerra, la crisi energetica e lo shock pandemico sono tre fattori che stanno incidendo molto *negativamente* sul percorso in atto verso il conseguimento degli SDGs. Anzi secondo il Rapporto staremmo varcando il confine tra una fase in cui la crescita della produzione e dei consumi, anche se con molte contraddizioni e problemi, comportava una diffusione simile del benessere, dei diritti e della giustizia sociale, ad una in cui la creazione della ricchezza avvantaggia una fascia di popolazione sempre più ridotta.

La presentazione che segue si *articola* in tre sezioni. Nella prima si analizzano in sintesi gli andamenti illustrati nel Rapporto con un confronto tra l'Italia e l'UE, la seconda approfondisce le tematiche che più interessano i lettori della

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

² Cfr. ASVIS-ALLEANZA ITALIANA PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE, *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*. Rapporto ASVIS 2022, Roma, 4 ottobre 2022.

rivista, il sistema educativo e li lavoro, mentre nella terza si presentano le proposte trasversali dell'ASVIS per accelerare il passaggio del nostro Paese verso un modello di sviluppo sostenibile.

1. Una sintesi dei risultati del Rapporto

Incominciando dall'*UE*, nel *lungo periodo*, cioè tra il 2010 e il 2020, la situazione rispetto agli SDGs evidenzia segni di miglioramento per undici di essi: "sconfiggere la fame" (obiettivo 2), "salute e benessere" (3), "istruzione di qualità" (4), "parità di genere" (5), "energia pulita accessibile" (7), "lavoro dignitoso e crescita economica" (8), "imprese, innovazione e infrastrutture" (9), "città e comunità sostenibili" (11), "consumo e produzione responsabili" (12), "lotta al cambiamento climatico" (13) e "pace, giustizia ed istituzioni solide" (16). A sua volta il peggioramento riguarda tre obiettivi - "riduzione delle diseguaglianze" (10), "proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre" (15) e "partnership per gli obiettivi" (17), mentre si riscontra stabilità per due - "sconfiggere la povertà" (1) e "acqua pulita e servizi igienico-sanitari" (6)³.

Nel *breve periodo*, ossia tra il 2019 e il 2020, anche a motivo della pandemia, l'Unione Europea registra un generale *rallentamento* nel percorso dell'Agenda 2030. Gli obiettivi che evidenziano un progresso si riducono a tre - "energia pulita accessibile" (7), "consumo e produzione responsabili" (12), "lotta al cambiamento climatico" (13) - quelli con un andamento negativo sono quattro - "sconfiggere la povertà" (1), "salute e benessere" (3), "riduzione delle diseguaglianze" (10) e "partnership per gli obiettivi" (17) - mentre sono sei a rimanere sostanzialmente inalterati - "sconfiggere la fame" (2), "istruzione di qualità" (4), "parità di genere" (5), "lavoro dignitoso e crescita economica" (8), "imprese, innovazione e infrastrutture" (9) e "pace, giustizia ed istituzioni solide" (16).

La situazione dell'*Italia* presenta maggiori criticità, soprattutto nel breve periodo, per effetto dell'impatto più accentuato dei tre fattori richiamati sopra e nonostante l'aggiornamento dei principi fondamentali della Costituzione attraverso la riforma degli articoli 9 e 41 che ha introdotto nella Carta la tutela dell'ambiente, della diversità e degli ecosistemi.

Tra il 2010 e il 2020, cioè nel *lungo periodo*, progressi sono riscontrabili per otto SDGs: "sconfiggere la fame" (2), "salute e benessere" (3), "istruzione di qualità" (4), "parità di genere" (5), "energia pulita accessibile" (7), "imprese, innovazione e infrastrutture" (9), "consumo e produzione responsabili" (12), "lotta al cambiamen-

³ In questo elenco manca l'obiettivo 14 "vita sott'acqua" per indisponibilità di dati. Anche negli elenchi successivi non sono menzionati alcuni obiettivi per la medesima ragione.

to climatico" (13). Si osserva, invece, un peggioramento generalizzato per cinque obiettivi: "sconfiggere la povertà" (1), "acqua pulita e servizi igienico-sanitari" (6), "proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre" (15), "pace, giustizia ed istituzioni solide" (16) e "partnership per gli obiettivi" (17). Infine, una sostanziale stabilità si registra per quattro SDGs: "lavoro dignitoso e crescita economica" (8), "imprese, innovazione e infrastrutture" (9), "città e comunità sostenibili" (11) e "tutela degli ecosistemi marini" (14).

Rispetto alla condizione pre-pandemia, e quindi limitatamente al *breve periodo*, l'Italia nel 2021 evidenzia passi avanti unicamente per due obiettivi - "energia pulita accessibile" (7), e "lavoro dignitoso e crescita economica" (8) - mentre per altri due - "sconfiggere la fame" (2) e "lotta al cambiamento climatico" (13) - resta inalterato il livello del 2019. Per tutti gli altri SDGs - "sconfiggere la povertà" (1), "salute e benessere" (3), "istruzione di qualità" (4), "parità di genere" (5), "acqua pulita e servizi igienico-sanitari" (6), "imprese, innovazione e infrastrutture" (9), "riduzione delle diseguaglianze" (10), "proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre" (15), "pace, giustizia ed istituzioni solide" (16) e "partnership per gli obiettivi" (17) - il dato del 2021 risulta inferiore a quello del 2019, dimostrando che il Paese non ha ancora superato l'impatto negativo provocato dallo shock pandemico.

In tale contesto, la situazione dell'Italia si colloca in una posizione *inferiore alla media UE* per nove obiettivi - "sconfiggere la povertà" (1), "istruzione di qualità" (4), "acqua pulita e servizi igienico-sanitari" (6), "lavoro dignitoso e crescita economica" (8), "imprese, innovazione e infrastrutture" (9), "riduzione delle diseguaglianze" (10), "città e comunità sostenibili" (11), "pace, giustizia ed istituzioni solide" (16) e "partnership per gli obiettivi" (17) - uguale per cinque - "salute e benessere" (3), "parità di genere" (5), "energia pulita accessibile" (7), "lotta al cambiamento climatico" (13), "proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre" (15) - mentre si situa in una collocazione più elevata soltanto per due SDGs - "sconfiggere la fame" (2) e "consumo e produzione responsabili" (12).

2. L'istruzione e il lavoro

Questa sezione della scheda è dedicata ad un *approfondimento* del percorso nell'attuazione dell'Agenda 2030 relativamente ai due obiettivi che rientrano maggiormente negli interessi della Rivista e dei suoi lettori. In concreto si tratta degli andamenti riguardanti la realizzazione di una "istruzione di qualità" (4) e dell'impegno per assicurare un "lavoro dignitoso" e la "crescita economica" (8). Anche in questo caso si porranno a confronto i risultati dell'UE e dell'Italia.

Quanto al primo obiettivo, il percorso nell'UE si caratterizza nel *lungo periodo*, anzitutto, per una tendenza positiva tra il 2010 e il 2013 attribuibile alla crescita dei laureati e alla diminuzione degli abbandoni. Dal 2013 in poi l'andamento diviene sostanzialmente stabile e ciò dipende da un effetto di compensazione tra il progresso in tutti gli indicatori tranne che nelle competenze di base in lettura, matematica e scienze che invece si caratterizzano per un peggioramento durante tutto il periodo preso in considerazione. Al tempo stesso le percentuali dei laureati continuano ad aumentare, anche se non viene raggiunto il benchmark previsto dall'UE per il 2020; questo risultato positivo si verifica invece per gli abbandoni scolastici. Pertanto, per il lungo periodo il Rapporto parla di un miglioramento riguardo al percorso verso una "istruzione di qualità", come è stato specificato nella prima sezione.

Passando al *breve periodo* la valutazione globale è di un andamento stabile. Il motivo va ricercato nell'effetto di compensazione tra, da una parte, i progressi nella quota dei laureati e dell'abbandono scolastico e, dall'altra, la riduzione del tasso di partecipazione degli adulti alla formazione.

In *Italia*, il *lungo periodo* si distingue per una tendenza generale al miglioramento. Il trend dipende dalla crescita dei laureati e dei diplomati, dalla diminuzione degli abbandoni e dall'aumento del numero e degli interventi a favore dei disabili.

Quanto al *breve periodo*, il Rapporto evidenzia una flessione negativa. Tale andamento è attribuibile alla diminuzione nel 2020 delle percentuali di adulti in formazione continua e dalla crescita del tasso degli abbandoni: la causa ultima viene identificata nello scoppio della pandemia. Nel 2021 migliorano le due ultime percentuali, ma si assiste a un calo dei lettori di libri e di giornali e per la prima volta anche della quota dei laureati.

Il *confronto con l'UE* è sfavorevole per l'Italia, anche se soltanto per il breve periodo dal momento che in Europa l'andamento è stazionario, mentre nel nostro Paese è negativo. Nel lungo termine, il trend è positivo in entrambi i casi.

Dopo un peggioramento generalizzato nell'UE degli indicatori tra il 2010 e il 2013, l'obiettivo "lavoro dignitoso e crescita economica" (8) registra tra il 2015 e il 2019 un miglioramento altrettanto diffuso che corregge in positivo il trend precedente. Specialmente favorevoli risultano le tendenze nel reddito disponibile, nel numero dei Neet, nel tasso di occupazione e di quello di mortalità sul lavoro.

Tra il 2019 e il 2020 si riscontra un cambiamento di direzione in vari degli andamenti prima citati. Il risultato finale nel *breve periodo* si può sintetizzare nella valutazione di una sostanziale stabilità complessiva.

L'Italia ha assistito tra il 2010 e il 2014 a un notevole peggioramento riguardo all'obiettivo 8 attribuibile alla grave crisi internazionale che ha caratterizzato quegli anni. Successivamente, tra il 2015 e il 2019, la situazione cambia e si re-

gistra una graduale ripresa che, però, non è sufficiente per riguadagnare i livelli pre-crisi e la valutazione generale è di stabilità.

Nel *breve periodo*, dopo il calo del 2020, il 2021 evidenzia un vero balzo in avanti che riporta l'Italia al di sopra del 2010. Ricordiamo i principali progressi: la crescita degli investimenti, l'aumento del Pil pro capite e la riduzione del part-time involontario.

Nel confronto tra UE e Italia, si registra uno scambio di posizioni a seconda del periodo. Nel lungo termine l'UE ottiene un miglioramento e l'Italia rimane stabile, mentre le parti si invertono nel breve ed è l'Italia a fare progressi.

3. Le proposte dell'ASviS

Di fronte a questo quadro in cui si mescolano luci e ombre, l'ASviS afferma con forza la necessità e l'urgenza di adottare strategie che consentano al nostro Paese di raggiungere con successo gli obiettivi dell'Agenda 2030. Più specificamente prima delle elezioni del 25 settembre del 2022, l'Associazione ha raccomandato alle forze politiche una serie di interventi.

Anzitutto si tratta di assicurare l'attuazione reale dei nuovi *principi costituzionali* strettamente correlati allo sviluppo sostenibile e di cui si è parlato sopra. È, inoltre, centrale orientare gli investimenti pubblici in modo conforme agli obiettivi dell'Agenda 2030 e, in tale contesto, assicurare l'attuazione del PNRR secondo le direttrici concordate con l'UE con particolare riguardo alle priorità trasversali quali: assicurare una parità di genere; predisporre un piano di lavoro per i giovani, inquadrato in un patto per l'occupazione giovanile; diminuire in misura rilevante le disparità territoriali, promuovendo il ruolo del Sud; considerare la transizione digitale come un fattore in grado di accelerare la risposta alle problematiche sociali e ambientali dell'attuale sistema sociale.

Particolarmente interessante è la proposta di *fondare* un Istituto pubblico di studi sul futuro, a cui affidare la funzione di esaminare gli scenari, di identificare i problemi e di delineare le politiche pubbliche in modo da tutelare il benessere collettivo e delle future generazioni.

Scendendo più nei *particolari*, si raccomanda di: consolidare le riforme introdotte per assicurare un sistema giudiziario equo, moderno ed efficiente; sviluppare una cultura della rendicontazione dell'incidenza sul piano sociale e ambientale degli interventi delle pubbliche amministrazioni centrali e territoriali in modo che mediante una valutazione ex ante ed ex post delle politiche si possa effettuare un Bilancio di Sostenibilità del sistema Paese; integrare lo sviluppo sostenibile nella riorganizzazione delle Commissioni parlamentari e ricostituire in entrambi i rami del Parlamento, un intergruppo per lo sviluppo sostenibile;

prevedere un sistema multilivello di strategie e agende territoriali per lo sviluppo sostenibile; garantire centralità al processo di giusta transizione ecologica, che tenga conto delle conseguenze negli ambiti economici e sociali e approvare e attuare il Piano Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici (PNACC); semplificare i procedimenti autorizzativi per i nuovi impianti di produzione di energie rinnovabili e prevedere un iter per l'eliminazione dei Sussidi ambientalmente dannosi (SAD); trasferire il carico fiscale dal lavoro allo spreco di risorse e all'inquinamento; combattere la crescente povertà dei redditi, migliorando l'impostazione e la gestione del Reddito di Cittadinanza nel quadro di una riforma generale del sistema di welfare e delle politiche attive del lavoro; introdurre in tutte le politiche il principio di salute ecosistemica integrata; assicurare la protezione dei diritti inalienabili e di cittadinanza e impegnarsi per un effettivo multilateralismo, assicurando l'assegnazione dello 0,7% del Reddito Nazionale Lordo all'Aiuto Pubblico allo Sviluppo.

XXXI Rapporto Immigrazione 2022 “Costruire il futuro con i migranti” Caritas Italiana e Fondazione Migrantes

Il titolo del Rapporto, “Costruire il futuro con i migranti”, è anche quest'anno, preso dal Messaggio di Papa Francesco per la 108esima Giornata Mondiale del Migrante e del Rifugiato e sottolinea il contributo determinante che egli stranieri possono dare alle prospettive del Paese. In questo contesto il documento fornisce il quadro di una situazione in cui non mancano gli aspetti positivi, anche se prevalgono le criticità.

Dopo un esame approfondito della situazione dei migranti nel mondo, il Rapporto analizza gli andamenti più importanti dei flussi migratori verso l'Italia, riguardanti in particolare la demografia, le presenze, il lavoro, la scuola, l'economia, la salute, la giustizia, l'integrazione e l'appartenenza religiosa⁴. In sintesi, si può evidenziare che la mobilità internazionale aumenta, insieme alle situazioni di vulnerabilità e in Italia l'evoluzione della popolazione straniera mostra segnali di ripresa e opportunità da cogliere, ma anche problematiche da affrontare. Dal Rapporto emerge che: nel sistema di istruzione calano gli studenti stranieri e aumentano i nati nel nostro Paese; nel mercato del lavoro crescono

⁴ Cfr. CARITAS ITALIANA E FONDAZIONE MIGRANTES, *XXXI Rapporto Immigrazione 2022. “Costruire il futuro con i migranti”*, Roma, 7 ottobre 2022.

le opportunità ma non la stabilità; i migranti costituiscono l'utenza prevalente dei Centri d'ascolto Caritas; in continuità con il decennio passato si riduce la presenza di detenuti stranieri nelle carceri; permangono, al contrario, disparità e ritardi nella tutela della loro salute; a livello della comunicazione è necessario un mutamento della narrazione, dalla prospettiva dell'emergenza a quella di un processo che è divenuto ormai strutturale; il quadro dell'appartenenza religiosa rimane sostanzialmente stabile mentre è solo la componente ucraina a introdurre qualche cambiamento.

Questa scheda sul Rapporto intende descrivere nei loro elementi essenziali le indicazioni del documento. Come negli altri casi l'attenzione sarà *focalizzata* sugli argomenti che maggiormente interessano i lettori di Rassegna CNOS e cioè l'istruzione, la formazione e il lavoro.

1. La mobilità nel mondo

Nel 2021 il numero *complessivo* dei migranti internazionali è stimato in 281 milioni (3,6% della popolazione mondiale) e il dato è in aumento rispetto ai 272 milioni del 2019. Dei migranti quasi due terzi possono essere classificati come migranti per lavoro. La ragione più importante *dell'aumento dei migranti internazionali* va identificata nell'accrescersi e nel protrarsi delle situazioni di crisi a livello mondiale, per cui all'inizio 2022 per la prima volta è stata varcata la soglia di 100 milioni di migranti forzati: tale cifra ha segnato una crescita considerevole in paragone agli 89,3 milioni della fine del 2021.

In connessione con questi andamenti vanno richiamati due altri dati *preoccupanti*. Sono circa 345 milioni le persone in grave rischio alimentare, quasi 200 milioni in più rispetto alla situazione pre-pandemia. Inoltre, sta aumentando la condizione di vulnerabilità della popolazione straniera residente nell'area del Mediterraneo allargato con un notevole impatto negativo sui processi di integrazione dei migranti nei Paesi di destinazione.

2. Panoramica sull'Italia

In questa prima edizione del Rapporto dell'era post-pandemia, gli andamenti evidenziano sia lenti segnali di *ripresa* che situazioni *problematiche* dei cittadini italiani e stranieri, attribuibili ad una scarsa attenzione delle politiche sociali verso i settori più vulnerabili della popolazione nel periodo culminante dell'emergenza sanitaria. Fra i dati positivi si riscontra, tra l'altro, la ripresa dell'aumento degli immigrati residenti nel nostro Paese: infatti al 1° gennaio 2022 si registrano 5.193.669 cittadini stranieri regolarmente residenti in aumento rispetto all'anno precedente. Tra le prime 5 Regioni di residenza, si conferma il

primato della Lombardia, seguita da Lazio, Emilia-Romagna e Veneto, mentre la Toscana sostituisce il Piemonte al 5° posto. La tipologia delle nazionalità resta, invece, sostanzialmente stabile. Tra gli stranieri si collocano al primo posto i rumeni (circa 1.080.000 cittadini, il 20,8% del totale), seguiti, nell'ordine, da albanesi (8,4%), marocchini (8,3%), cinesi (6,4%) e ucraini (4,6%).

Sono cresciuti sia i titolari di permesso di *soggiorno* (al 1° gennaio 2022 ammontano a 3.921.125, mentre nel 2021 la cifra era di circa 3,3 milioni), sia i nuovi permessi di soggiorno rilasciati nell'anno (275 mila nel 2021 con una crescita del 159% rispetto al 2020 - 105.700); più specificamente si osserva un'impennata dei motivi di lavoro, da attribuirsi alla procedura di sanatoria approvata dal governo nel 2020. Pure le concessioni della cittadinanza evidenziano segnali di aumento: nel 2020 hanno raggiunto la cifra di 118 mila, con una crescita del 4% in paragone al 2019.

Nel 2021 le *famiglie* con almeno un componente straniero costituivano secondo stime ISTAT il 9,5% del totale, pari a 2.400.000 unità di cui 1 su 4 sarebbe mista (con componenti sia italiani che stranieri) e 3 su 4 avrebbero componenti tutti stranieri. A loro volta, la quota delle famiglie unipersonali (composte da single/vedovi/separati/divorziati) sarebbe di poco superiore tra i cittadini stranieri rispetto agli italiani (34,7% vs 33,4%) ed è maggiore anche la tipologia di coppia con figli conviventi senza altre persone (36,6% vs 31%). La percentuale di minori stranieri che vivono solo con la madre è più elevata di oltre 4 punti in confronto a quella dei ragazzi italiani, mentre è inferiore la quota di quelli che vivono con entrambi i genitori o solo con il padre. Inoltre, la popolazione straniera ha una struttura più giovane di quella italiana.

I ragazzi *nati in Italia* da genitori stranieri ammontano a più di 1 milione e di questi il 22,7% ha acquisito la cittadinanza italiana. Se ad essi sommiamo i nati all'estero, il totale dei minori stranieri (fra nati in Italia, nati all'estero e naturalizzati) raggiunge una cifra maggiore di 300.000 e costituisce il 13% dei residenti in Italia con meno di 18 anni. Il 2022 ha registrato pure una crescita preoccupante del numero dei minori stranieri non accompagnati, che già ad aprile toccavano i 14.025; tale aumento va attribuito anche alla guerra in Ucraina, i cui ragazzi rappresentano quasi il 28% del totale. La metà circa (46,4%) dei giovani stranieri afferma di essere molto o abbastanza preoccupata per il futuro: le cause più rilevanti sono la guerra, la povertà o l'aggravamento della situazione economica. Risulta pure che i giovani stranieri (e le donne maggiormente) sognano un futuro in altri Paesi in percentuali superiori a quelle dei colleghi italiani (59% vs 42%). La condizione socio-anagrafica appare da vari punti di vista preoccupante e rinvia con urgenza all'adozione di strategie che aumentino le opportunità da offrire ai ragazzi stranieri, anche per non perdere il potenziale prezioso che costituiscono per un'Italia sempre più vecchia.

3. Scuola, mercato del lavoro, povertà e ruolo della religione

Una novità dell'anno scolastico 2020-21 è la *riduzione* del totale degli studenti con cittadinanza non italiana: essi ammontavano a 865.388 e registravano una diminuzione di 11 mila unità in paragone al 2019-20 (1,3%). È un andamento che si verificava la prima volta da quando si è incominciato ad effettuare rilevazioni statistiche attendibili, ossia dal 1983-84. Invece la loro percentuale sul totale (10,3%) è rimasta stabile in quanto il totale degli allievi ha subito un calo e, più precisamente, si sono ridotti pure gli studenti di cittadinanza italiana.

La *Regione* con il maggior numero di allievi con cittadinanza non italiana continua ad essere la Lombardia (220.771), mentre quella con la quota percentuale più elevata sul totale della popolazione scolastica regionale è l'Emilia-Romagna (17,1%). Quanto alle *Province*, occupano i primi posti come negli anni passati: Prato (28% del totale), Piacenza (23,8%), Parma (19,7%), Cremona (19,3%), Mantova (19,1%) e Asti (18,8%).

Gli andamenti in atto confermano l'aumento continuo degli studenti con cittadinanza non italiana *nati in Italia*: essi costituiscono il 66,7% del totale degli allievi provenienti da contesti migratori e tale quota registra una crescita dell'1% rispetto all'anno precedente. Benché non siano mancati progressi in confronto al passato, il ritardo scolastico costituisce un impedimento considerevole all'integrazione degli studenti con cittadinanza non italiana nel sistema educativo del nostro Paese; a ciò si aggiunge che gli allievi stranieri continuano ad essere quelli a più alto pericolo di abbandono.

Passando, poi, all'*università*, nel periodo 2010-11/2020-21, si registra un aumento del 62% fra gli studenti stranieri, che sono prevalentemente donne. Questa crescita avviene nel contesto di una riduzione del totale degli iscritti che si è verificata tra il 2011-12 e il 2015-16.

Le *forze di lavoro*, dopo la rilevante diminuzione del 2021, hanno registrato nel primo semestre del 2022 un aumento del tasso di occupazione dei lavoratori stranieri tra i 20 e i 64 anni che risulta maggiore rispetto a quello dei lavoratori italiani (+1,5 vs +0,8). Se questo è il dato nazionale, molto differenti sono gli andamenti tra i territori: mentre i dati del Nord Italia sono in crescita, il Centro resta sostanzialmente stabile e il Sud aumenta in misura modesta. Inoltre, il tasso di occupazione degli stranieri è ancora inferiore rispetto a quello dei lavoratori italiani (61,4% vs 62,9%), mentre quello di disoccupazione si caratterizza per una percentuale notevolmente elevata, pari al 14,4%, ossia il 5,4% più alto di quello degli italiani (9%).

Venendo ai particolari, tra il II trimestre 2020 e il II trimestre 2021, le *assunzioni* sono cresciute in totale di 1.149.414 unità, di cui 124.230 vanno riferite

alla componente extracomunitaria e 35.520 a quella comunitaria. L'aumento ha coinvolto maggiormente lavoratrici e giovani under -24, che durante la pandemia erano stati i settori dei cittadini stranieri più colpiti dalla crisi. La crescita più rilevante delle assunzioni si è registrata nel comparto dell'Industria, specialmente nel Settentrione; altri settori in cui si sono riscontrati progressi rilevanti includono commercio e riparazioni, costruzioni e altre attività nei servizi.

Il Rapporto mette in evidenza le varie *criticità* che permangono nel tempo. Gli aumenti più rilevanti nelle diverse tipologie di assunzione riguardano l'apprendistato e le collaborazioni mentre la crescita dei contratti a tempo indeterminato è stata molto più ridotta rispetto agli italiani (circa l'11% contro oltre il 40%), a riprova del fatto che gli stranieri sperimentano una maggiore precarietà sul lavoro, come attesta anche il dato che 7 contratti su 10 sono a termine. In aggiunta, va notato che l'aumento delle assunzioni è stato accompagnato da una crescita delle cessazioni dei rapporti di lavoro (+ 9,9% tra i lavoratori UE e 28% tra quelli extra-UE). La progressiva diffusione di forme di lavoro non-standard – caratterizzate da regolarità, requisiti assicurativi minimi, copertura assicurativa generalizzata, adeguato livello di protezione sociale in caso di perdita di lavoro o congrua contribuzione pensionistica - ha reso più vulnerabile la situazione di molti lavoratori, in particolare di cittadinanza straniera. Il grado elevato di occupabilità dei migranti in Italia è da attribuire in gran parte alla loro disponibilità a svolgere lavori manuali non qualificati, spesso poco pagati: questo comporta un fenomeno di "etnicizzazione" dei rapporti di lavoro, che caratterizza notevolmente alcuni comparti, come ad esempio il lavoro di cura. L'intensificarsi e il protrarsi di tale disparità di protezioni e di divari economici, accelerato dalla pandemia, rischiano di trasformarsi in un vero e proprio status non solo occupazionale, dal quale sarà molto problematico uscire.

In uno scenario generalmente negativo, si riscontrano anche situazioni *positive*. Un esempio sono le imprese a conduzione femminile straniera che ammontano a 136.312, e costituiscono l'11,6% delle attività guidate da donne e il 23,8% delle imprese fondate da immigrati. Nell'ultimo decennio sono cresciute del 42,7% e si sono caratterizzate per un ritmo più rapido di sviluppo in confronto con quelle a conduzione maschile. Certamente la crescita di queste aziende rappresenta un segnale importante di integrazione positiva, che però non deve fare dimenticare che ci sono situazioni di famiglie immigrate dove la maggioranza delle donne è ancora esclusa dal mercato del lavoro.

Tenendo conto degli andamenti nel mercato del lavoro, si comprendono le ragioni della maggiore diffusione della *povertà* fra gli stranieri. Le persone che sono passate durante il 2021 nei Centri di Ascolto della Caritas (CdA) hanno raggiunto la cifra di 120.536. Di esse gli stranieri rappresentano più della metà con il loro 55% e in paragone all'anno precedente crescono del 3% sul totale

dell'utenza e del 13,3% in valori assoluti. Nel Nord e nel Centro le persone che sono transitate dalla Caritas sono per lo più degli immigrati e rappresentano rispettivamente il 64,1% e il 56,8% del totale; invece nel Sud, dove si riscontrano percentuali più elevate di povertà e di disoccupazione e, al tempo stesso, una minore presenza degli stranieri residenti, la grande maggioranza dell'utenza è formata da italiani e gli stranieri sono una minoranza del 28,5%. Gli stranieri che passano nei CdA appartengono a 189 nazionalità la maggior parte è originaria di tre Paesi: Marocco (21.177 persone, pari al 18,1%), Romania (9.450, 7,8%) e Nigeria (8.844, 7,3%).

Il Rapporto si occupa ovviamente anche dell'*appartenenza religiosa* degli stranieri. In particolare, i musulmani residenti in Italia al 1° gennaio 2022 ammontavano a 1,5 milioni, pari al 29,5% del totale e risultavano in crescita rispetto all'anno precedente (quando erano meno di 1,4 milioni pari al 27,1%). La popolazione di religione musulmana è composta principalmente da marocchini, albanesi, bangladesi, pakistani, senegalesi, egiziani e tunisini. Gli stranieri cristiani erano meno di 2,8 milioni ed evidenziavano un calo a fronte dei quasi 2,9 milioni dell'anno precedente, al tempo stesso si confermano la maggioranza assoluta della popolazione straniera residente in Italia per appartenenza religiosa, anche se in diminuzione dal 56,2% al 53% del totale. Nell'ultimo anno all'interno del raggruppamento cristiano è diminuita principalmente la componente ortodossa che registrava meno di 1,5 milioni, pari al 28,9% del totale degli stranieri; tra di essi la grande maggioranza proviene dalla Romania. I cattolici costituiscono la seconda confessione più numerosa tra gli stranieri cristiani residenti nel nostro Paese e raggiungono la cifra di 892 mila (17,2%) evidenziando un aumento rispetto agli 866 mila dell'anno precedente; il raggruppamento è composto per lo più da filippini, albanesi, polacchi, peruviani ed ecuadoregni a cui va aggiunta la comunità ucraina in crescita a causa dell'invasione dell'Ucraina da parte della Russia.

Passando da ultimo a un breve *valutazione*, va confermato che anche quest'anno il Rapporto fornisce una *fotografia precisa e completa* della condizione degli stranieri in Italia, offrendo al tempo stesso un'analisi e un'interpretazione equilibrata dei progressi e delle criticità. Non mancano, inoltre, proposte valide al fine di migliorare la situazione attuale. Una carenza va indentificata nell'assenza di informazioni sugli allievi stranieri nella IeFP che dovrebbe invece essere valorizzata a motivo delle sue grandi potenzialità relative la validità della formazione umana e professionale e alla capacità inclusiva riguardo agli allievi di origine migratoria⁵.

⁵ Cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n. 1, pp. 22-30.

Istruzione, Formazione e Lavoro nel 2022

Tra pandemia e ritorno alla normalità

I Rapporti Censis e Toniolo: problemi e prospettive

Il 56° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese disegna un'immagine realistica dell'Italia nel 2022, cioè nel terzo anno della pandemia, ma al tempo stesso in fase di uscita da essa con il ritorno alla normalità. La disamina è effettuata con le ben note caratteristiche di ricchezza di informazioni a livello sia quantitativo che qualitativo, di profondità di interpretazioni e di elaborazione di valide proposte. Pure il Rapporto dell'Istituto Toniolo descrive tale situazione in riferimento al mondo giovanile con i medesimi rigore, acutezza di analisi e indicazioni di prospettiva.

La presente scheda *non* riguarda i due Rapporti nella loro totalità⁶, per cui non ci si soffermerà a descrivere il quadro complessivo della società italiana o della condizione giovanile: i lettori, interessati a tali argomenti, troveranno le presentazioni generali in altri studi di Rassegna CNOS. Secondo l'impostazione già seguita in passato, le due sezioni principali della scheda approfondiranno le tematiche dell'istruzione/formazione e dell'occupazione.

1. La situazione dell'istruzione e della formazione

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 2021 caratterizzano ancora la popolazione del nostro Paese, anche se in lenta riduzione, in quanto il 38,3% dispone al massimo di un diploma della scuola secondaria di 1° grado e tale quota si distribuisce tra il 15,6% senza titolo o al massimo con una licenza elementare e il 22,7% che possiede un diploma della secondaria di 1° grado. Nel primo gruppo dei meno scolarizzati la quota delle donne è maggiore di quella degli uomini (18,6% vs 12,5%) e tale andamento risulta particolarmente accentuato nelle coorti più anziane con 60 anni e oltre (46% vs 32%). Passando ai due altri tipi di titolo relativi al segmento secondario superiore, la qualifica/diploma (2-3 anni, includendo i percorsi IeFP) sono posseduti dal 6% della popolazione di 15 anni e oltre e registrano negli ultimi due

⁶ Cfr. CENSIS, *56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2022*, Roma, Fondazione Censis, 2022; ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia*. Rapporto Giovani 2022, Bologna, Il Mulino, 2022.

anni un aumento, anche se modesto, dello 0,5%; a sua volta, il diploma della secondaria di 2° grado è stato conseguito dal 30,5% che con i diplomati della secondaria di 1° grado rappresenta l'altro gruppo più numeroso. Il titolo della secondaria superiore è diffuso specialmente nella coorte più giovane, 20-24 anni, con il 66,5% mentre la relativa quota si riduce con l'aumento dell'età fino a scendere al 18,5% fra i sessantenni e oltre; inoltre, è posseduto in percentuale più elevata dai maschi rispetto alle femmine (31,9% vs 29,3%). Il rapporto si inverte nel caso della laurea in cui le donne sopravanzano gli uomini (16,7% vs 13,5%) e la loro quota è superiore anche a quella del totale della popolazione (15,2%); il divario tra i due generi aumenta tra le coorti più giovani e in quella 25-29 si situa tra il 35,6% e il 24,2%.

Se si fa riferimento alla ripartizione degli *occupati per titolo di studio*, dato che ne gli ultimi due anni si registra una sostanziale stabilità, richiamo solo i totali del 2021 con tra parentesi il riferimento al genere: senza titolo o con sola licenza elementare, 2,8% (3,5% vs 1,9%); diploma della secondaria di 1° grado, 27% (31,7% vs 20,5%); qualifica/diploma (2-3 anni, includendo i percorsi IeFP) 7,3%⁷ (7,7% vs 6,9%); diploma di secondaria di 2° grado, 38,5% (38,3% vs 38,7%); laurea e post-laurea, 24,3% (18,8% e 31,9%) con il tradizionale divario di genere a sfavore dei maschi. Esaminando la popolazione occupata in base al titolo di studio e alla *posizione nella professione*, i laureati sono occupati in misura maggiore come impiegati (41,1% maschi vs 58,6% femmine), seguiti, come posizioni lavorative più frequenti, da imprenditori e liberi professionisti (22,4% vs 13,3%) e da dirigenti e quadri (24,6% vs 17,9%) con una netta prevalenza maschile negli ultimi due casi; i qualificati/diplomati sono concentrati tra impiegati (33,7% vs 55,3%) e operai (38% vs 28%) che assorbono più del 70% degli uomini e oltre l'80% delle donne; quanti possiedono al massimo un diploma di secondaria di 1° grado si ritrovano per più del 60% tra gli operai (63,9% vs 65,2%).

Nel 2021-22, gli iscritti al sistema scolastico *continuano a diminuire*, evidenziando la presenza di un trend di lungo periodo da attribuire al processo di contrazione demografica. Il totale, includendo scuole statali e non, che in valori assoluti ammonta a 8.261.011, subisce un calo dell'1,2% che per le prime (7.278.429) è dell'1,4%, mentre le seconde (982.582) registrano dopo vari anni una leggera crescita dello 0,1%.

Gli studenti con cittadinanza *non italiana* hanno raggiunto nel 2021-22 il numero complessivo di 872.360 ed evidenziano un aumento dello 0,8%: tale andamento alla crescita è analogo nell'infanzia (+0,5%), nella primaria (+1%) e soprattutto nella secondaria di 1° grado (+2%), mentre solo nella secondaria di

⁷ La percentuale tra gli occupati, superiore alla presenza di questo gruppo nella popolazione in genere, sottolinea le potenzialità della IeFP sul piano lavorativo.

2° grado si riscontra un calo (-0,3%). La quota degli stranieri si colloca in totale al 10,6% con il 12,4% nella primaria - la quota più alta -, l'11,7% nell'infanzia e l'11,2% nella secondaria di 1° grado, mentre solo nella secondaria di 2° grado si scende sotto il totale (8%).

Nel 2021-22 si ferma la crescita della percentuale degli iscritti al *primo anno* dei licei, scendendo leggermente dal 53,6% al 53,1%, mentre aumenta di poco quella degli istituti tecnici (dal 31,5% al 31,7%) e degli istituti professionali (dal 14,9% al 15,2%). Tra il 2020-21 e il 2021-22 il totale gli studenti del primo anno alla secondaria di 2° grado aumenta del 5,4% da 556.091 a 586.106 dopo, però, aver perso nel biennio precedente il 7,5%.

Al 31 dicembre del 2021 gli *insegnanti* delle statali ammontavano a 923.852 e più dei tre quarti (75,6%) svolgeva le sue funzioni con un contratto a tempo indeterminato. In valori assoluti l'organico è cresciuto di 15.926 unità, il triplo quasi dell'anno precedente, ed è distribuito in tutti i livelli, anche se soprattutto nella primaria e nella secondaria di 2° grado.

Per quanto riguarda l'*università*, nel 2021-22 l'aumento degli immatricolati, che si replicava da diversi anni, ha subito un'interruzione e si è registrata una diminuzione del 2,8% con un totale di 320.871. A sua volta anche il numero complessivo degli iscritti, che assommava a 1.838.695, è diminuito dell'1,3% mentre è rimasto sostanzialmente stabile il numero dei laureati (351.396 e -0,7% nel 2020-21). La maggioranza degli iscritti è rappresentata da donne (55,9%) che, però, non sono equamente distribuite tra i diversi ambiti disciplinari con predominanza in quelli cosiddetti "femminili" e presenze modeste in quelli considerati "maschili". Quanto al terzo ciclo dell'istruzione universitaria, nel 2020-21, gli iscritti ai corsi post-laurea ammontavano a 139.743, tra cui le donne erano il 59,2% ed erano distribuiti tra dottorati di ricerca (23%), scuole di specializzazione (32%) e master di 1° (31,2%) e di 2° livello (13,7%). In circa 86.000 hanno ottenuto un titolo universitario post-laurea che nell'81,3% dei casi era un diploma di master. Gli studenti stranieri costituivano il 7,4% del totale e il 15,9% dei dottorandi di ricerca.

Dopo il calo registrato nel 2020 per effetto della pandemia, nel 2021 la partecipazione ad attività di *apprendimento permanente per gli adulti* di età tra i 25 e i 64 anni ha quasi raggiunto la soglia del 10% (9,9%), evidenziando un aumento di quasi il 3% nel biennio. I dati si distribuiscono in maniera quasi uniforme tra le donne (10%) e gli uomini (9,8%) ma non a livello territoriale con il 10,9% al Nord e l'11,1% al Centro, da una parte, mentre il Sud con il 7,8% si colloca al di sotto del dato nazionale. Il fattore decisivo nella partecipazione è costituito dalla condizione occupazionale o meno dell'adulto.

Quanto ai giovani del gruppo di età 15-29 anni che non studiano né lavorano (*Neet*) l'Italia mantiene ancora il suo triste primato nell'UE. Dopo una lenta dimi-

nuzione che, però, si è interrotta nel 2020, nel 2021 la percentuale si è portata al 23,1% molto al di sopra della media UE (13,1%). Inoltre, la loro distribuzione territoriale evidenzia un Meridione particolarmente svantaggiato, anche se le prospettive future potrebbero essere diverse nel senso che l'aumento è maggiore in alcune Regioni virtuose e le diminuzioni sono più consistenti in quelle a più alto impatto del fenomeno.

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 2021, la percentuale della popolazione 25-34 anni che possedeva almeno un diploma della secondaria di 2° grado era da noi il 76,8% e nell'OCSE l'85,8% e nel caso dei 25-64enni le cifre erano il 62,7% e l'83,2%. Quanto al possesso di un titolo terziario le percentuali risultavano rispettivamente il 28,3% vs il 46,9% e il 20% vs il 41,1%. 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 nel 2021 dell'11,6% rispetto al 2000. Se invece si confrontano gli ultimi due anni, 2020 e 2021, essa come percentuale del Pil si è ridotta dello 0,2%, collocandosi al 3,6%, mentre è aumentata dello 0,1% come parte della spesa complessiva delle pubbliche amministrazioni (18,2% vs 18,1%). Con riferimento al 2020, le percentuali si situano al di sotto delle medie UE sia come percentuale del Pil (3,8% vs 4,1%) sia come quota della spesa complessiva delle pubbliche amministrazioni, anche se di poco (18,1% vs 18,2%). La spesa per R&S (Ricerca e Sviluppo) tra il 2016 e il 2020 è aumentata dall'1,37% all'1,51%, ma resta più bassa della media UE (2,32%) ed è circa la metà rispetto a Paesi comparabili come, tra l'altro, la Svezia (3,53%), il Belgio (3,48%), l'Austria (3,20%) e la Germania (3,14%).

Passando alle problematiche di natura *qualitativa*, il ritorno alla normalità ha riportato le questioni relative all'istruzione e alla formazione nella tradizionale zona d'ombra da cui le aveva allontanate la crisi pandemica che aveva posto in maniera drammatica il problema della continuità educativa con i lockdown: in breve, l'emergenza educativa esce dalla centralità del dibattito pubblico. Pure delle questioni riguardati il PNRR e le relative risorse finanziarie si parla ormai molto meno, complici anche le problematiche connesse con la guerra di invasione dell'Ucraina. In questo contesto, non sorprende che tra il personale scolastico e formativo si riscontri ormai un diffuso senso di scetticismo nei confronti di qualsiasi proposta di ammodernamento del sistema educativo.

Più positiva è l'immagine che ci restituisce il Rapporto Giovani 2022 circa il *giudizio complessivo* degli studenti sull'esperienza scolastica che emerge dalle

ricerche dell'ultimo decennio. Si può parlare, infatti, di una moderata fiducia riguardo al sistema di istruzione. Nella classifica delle istituzioni la popolazione giovanile del gruppo di età 18-30 anni esprime un voto di sufficienza nei riguardi della scuola e dell'università. Se la valutazione generale è abbastanza favorevole, tuttavia preoccupano i giudizi di alcuni sottocampioni consistenti: più di un terzo (34,2%) assegna valori bassi e medio-bassi al sistema di istruzione; un 15% circa ritiene che la frequenza della scuola non serva a nulla; una percentuale simile la descrive con termini come noia e sofferenza. Nonostante ciò, non si può negare che la maggioranza degli adolescenti e dei giovani attribuisca all'istruzione valore formativo e relazionale, che le riconosca rilevanza ai fini dell'apprendimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze, che favorisca la maturazione della coscienza civica e che faciliti il reperimento di un lavoro e lo sviluppo professionale.

Riguardo a quest'ultimo aspetto il Rapporto Censis evidenzia come il sistema di istruzione e di formazione risulti anche notevolmente carente nella preparazione degli allievi a rispondere in maniera adeguata ai fabbisogni del *mercato del lavoro*. Tuttavia, i problemi non sono solo da una parte, ma al tempo stesso va chiamato in causa il mondo produttivo che non è in grado di acquisire nuove competenze funzionali al proprio sviluppo perché invece di privilegiare la qualità delle risorse umane, preferisce concentrare i suoi sforzi sul contenimento del costo del lavoro. Non va neppure sottovalutato il limite del basso investimento nelle politiche attive del lavoro.

Sempre nella prospettiva della transizione al lavoro sono chiamate a svolgere un ruolo positivo l'introduzione degli *ITS Academy* e lo sviluppo del *sistema duale*, ma il loro impatto è ancora in parte bloccato, nel primo caso, dall'attesa della emanazione di vari decreti attuativi e, nel secondo, dal mancato impulso all'apprendistato di secondo livello. In un quadro più generale, non si possono non ricordare gli ostacoli che ancora si frappongono al pieno dispiegamento delle potenzialità delle politiche dell'apprendimento per tutta la vita.

Si è già segnalato sopra che nel 2022 gli studenti *stranieri* hanno ripreso a crescere e che per effetto degli andamenti demografici relativi agli allievi italiani i primi hanno raggiunto la percentuale del 10,6% sul totale degli iscritti alle nostre scuole, la più alta di sempre. Di fronte alla sfida della multiculturalità, un'indagine su un campione di dirigenti scolastici ha evidenziato che il nostro sistema di istruzione e di formazione la sta affrontando con successo, anche se non sono assenti criticità. L'integrazione di studenti con un retroterra migratorio è ritenuta generalmente soddisfacente da una larga maggioranza degli intervistati. Le maggiori criticità sono identificate nelle difficoltà di comunicazione con gli alunni stranieri, nel loro minore rendimento scolastico e nel modesto coinvolgimento dei genitori.

Negli ultimi anni, a livello dell'UE, le politiche dell'istruzione e della formazione hanno assegnato al tema delle *competenze* un ruolo centrale nello sviluppo del potenziale socio-economico e culturale dei Paesi. Per monitorare la situazione degli Stati membri, il Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) ha predisposto un indice europeo delle competenze. Negli ultimi tre anni la sua applicazione all'Italia ha comportato la collocazione del nostro Paese all'ultimo posto: il problema principale consiste nella difficoltà che da noi si riscontra ad attivare le competenze di cui si dispone, in relazione alla partecipazione al mercato del lavoro e al passaggio dallo studio a un'occupazione. La nostra situazione è migliore nel caso dell'indice del livello della digitalizzazione della società e dell'economia rispetto al quale l'Italia si colloca tra gli "innovatori moderati" appena al di sotto della media UE. Sul lato negativo le carenze più consistenti riguardano le competenze specialistiche fondamentali per accompagnare la transizione digitale dell'economia e quelle di base.

2. La transizione al mondo del lavoro

I primi sei mesi del 2022 hanno confermato i progressi riscontrati nel 2021. In particolare, va anzitutto messo in evidenza che le *forze di lavoro* si collocano al di sopra dei 25 milioni (25.085.000) con un +1,6% e al loro interno gli occupati sono cresciuti del 3,6% rispetto al primo semestre del 2021, toccando quasi i 23 milioni (22.995.000). È il Centro ad aumentare maggiormente tanto da superare il dato del 2019, mentre le altre circoscrizioni si situano appena al di sotto. Un altro traguardo importante raggiunto consiste nel calo del 16% delle persone in cerca di lavoro (in totale 2.090.000) in paragone al primo semestre del 2021 che aveva, invece, registrato un aumento. Una riduzione si osserva anche nelle non forze di lavoro (-5,3% e in totale 12.935.000).

Sempre nei primi sei mesi del 2022 si riscontra in positivo la crescita dell'occupazione *femminile* che aveva subito le conseguenze più sfavorevoli della diffusione del Covid-19: più precisamente l'aumento tendenziale del tasso è del 3,9% rispetto al 3,3% degli uomini. L'andamento è, invece, diverso riguardo alle persone in cerca di lavoro perché il dato dei maschi segna una diminuzione del 18,9%, mentre quello delle donne si limita a -12,8%. Tuttavia, in totale le forze di lavoro femminili crescono più delle maschili (2,1% vs 1,2%)

A sua volta il *tasso di attività* complessivo si colloca al 65,3%, coincidendo quasi con quello del 2019 (65,7%). Il divario tra i generi invece si mantiene in entrambi i semestri un poco al di sotto del 20%, ossia sostanzialmente pari. Passando al tasso di *occupazione*, sul piano nazionale esso cresce in paragone al 2019 dello 0,8%, salendo dal 59% al 59,8%, anche se a livello territoriale

sono solo il Centro, il Sud e le Isole ad avvantaggiarsene; tra uomini e donne la differenza rimane intorno al 18% (68,8% vs 50,7%) pur registrando un lieve aumento dello 0,3%. Riguardo al tasso di *disoccupazione*, nel primo semestre del 2022 esso si colloca al di sotto del 10,1% del 2021 e più precisamente all'8,4% (-1,7%) con un andamento più positivo al Nord-Est e peggiore al Sud e alla Isole. Nel confronto fra i due semestri cresce leggermente il divario tra uomini e donne (1,9% nel 2021 e 2,2% nel 2022) ma il dato delle seconde scende a meno del 10% (9,6% vs 7,4% dei maschi). Tra i due anni la disoccupazione giovanile (15-29) diminuisce dal 23,6% al 18,2%, benché nella coorte 15-24 anni essa sia ancora più elevata del 20% (24,2% nel primo semestre del 2022).

Nonostante i segnali positivi appena menzionati, la crescita della *precarietà* nei contratti di lavoro mette in risalto la presenza di incertezze circa la ripresa economica. Infatti, crescono in misura significativa i dipendenti a tempo determinato (+10,7%), particolarmente tra le donne (+14,4%), mentre rimangono stabili quelli a tempo indeterminato. Inoltre, gli occupati part-time aumentano in una percentuale superiore rispetto a quelli fulltime (2% vs 0,5%).

Il possesso di un *titolo di studio* è stato una garanzia per un superamento più favorevole della crisi del mercato del lavoro conseguente allo shock pandemico. Questo è valso principalmente per la laurea breve, la laurea e il dottorato, ma anche per la licenza media superiore comprensiva dei diplomi che non danno accesso all'università, anche se in questo caso riguardo ai tassi di attività e di occupazione, ma non quanto a quello di disoccupazione.

Pure nel 2021, nonostante i progressi compiuti negli ultimi anni, il nostro Paese si colloca al di sotto della *media UE* per i tre tassi principali. Quanto a quello di occupazione l'Italia si situa con il 58,2% (UE, 68,4%) al penultimo posto e per quello di attività all'ultimo con il 64,5% (UE, 73,6%); in particolare il tasso di occupazione giovanile (15-24 anni) risulta con circa il 18%, uno dei più bassi in Europa e molto distante dalla media UE di quasi il 35%; anche nel gruppo 25-29 anni il nostro Paese è l'unico al di sotto del 60% e lo scarto con la media è di oltre il 15%; più in generale, i giovani italiani sotto i 35 anni sono particolarmente esposti ai due rischi di un reddito da lavoro molto basso e di svolgere un'occupazione che richiede un titolo di studio inferiore rispetto a quello posseduto. Inoltre il tasso di disoccupazione della coorte 15-74 anni si attesta con il 9,5% a meno del 2,5% rispetto alla media europea (7%).

All'andamento positivo dei dati quantitativi, soprattutto a livello occupazionale, non si accompagna una conferma corrispondente sul piano della *qualità* dell'occupazione, dato tra l'altro il notevole aumento del lavoro a termine, appena evidenziato sopra. Inoltre, negli ultimi mesi del 2022 si nota un rallentamento nella crescita del lavoro che si collega all'incertezza provocata dalla crescita dei

prezzi dell'energia. L'impatto di tale crisi dipende da vari fattori poco prevedibili come la durata e i risultati della guerra di aggressione all'Ucraina, le scelte degli attori mondiali del mercato energetico e la capacità di assumere in tutti gli ambiti comportamenti virtuosi nell'uso delle energie. In questa situazione di grande indeterminatezza bisognerà evitare che l'inflazione incida negativamente sul reddito delle famiglie, soprattutto su quello da lavoro dipendente, avviando una spirale estremamente pericolosa tra inflazione, stagnazione e disoccupazione. Le parti sociali dovranno impegnarsi a superare un modello di contrattazione che non è riuscito a proteggere il potere di acquisto degli strati bassi e medio-bassi della popolazione, a impedire la precarizzazione in particolare dei più giovani e a contrastare la diffusione del lavoro "povero". Anche riguardo al lavoro autonomo e alle libere professioni si impone la necessità di intervenire per contrastare i segnali di un appannamento della percezione positiva, che si era affermata in anni recenti, della scelta di mettersi in proprio. In questo caso la minaccia sembra venire dall'incertezza e dal ridimensionamento delle opportunità di reddito, dalla complessità (e talora dalla conflittualità) delle relazioni con la Pubblica Amministrazione e dal timore di non poter disporre in futuro di una pensione adeguata.

Riguardo al PNRR il 60% dei giovani ritiene che possa facilitare il superamento dell'emergenza provocata dallo shock pandemico e che permetterà di risolvere i problemi strutturali del Paese e di realizzare una ripartenza epocale. Essi si dimostrano meno positivi nel valutare l'efficacia del piano nei confronti delle nuove generazioni; tuttavia, è sempre una maggioranza del 50% circa che sostiene questa opinione. In particolare i giovani dimostrano una forte domanda di protagonismo positivo, visibile nei movimenti ambientalisti e nelle attività di volontariato. Il nostro Paese con il PNRR ed altri interventi dovrebbe schierarsi dalla parte dei giovani aiutandoli a essere attori del rinnovamento.

3. Un bilancio finale

Certamente i punti positivi dei due Rapporti sono molti e si riferiscono agli aspetti informativi, statistici, interpretativi e propositivi. In particolare risultano molto efficaci le analisi degli elementi validi e delle criticità dei sistemi educativo ed occupazionale e delle loro relazioni e le strategie che sono proposte per avviare a soluzione sfide che si profilano. Inoltre, è senz'altro condivisibile la tesi che la ripartenza non può consistere in una semplice ripresa degli andamenti pre-Covid, ma richiede innovazioni profonde.

Tuttavia, rimangono delle criticità già segnalate negli anni passati. Riguardo al sistema di istruzione, i Rapporti ignorano la *scuola paritaria* benché i suoi allievi rappresentino intorno al 10% del totale degli iscritti ed essa, in base alla

legge n. 62/2000, sia un sottosistema essenziale dell'istruzione nazionale e le vada riconosciuto la natura di servizio pubblico.

Passando all'*IeFP*, si deve evidenziare un leggero progresso rispetto agli anni passati perché sono stati menzionati per la terza volta i dati sulla presenza dei qualificati/diplomati (comprendendo i percorsi *IeFP*) nella popolazione di 15 anni e oltre e tra gli occupati. Nonostante ciò, il monitoraggio annuale continua a fornire le relative informazioni statistiche in maniera del tutto sufficiente. Sempre rispetto alla *IeFP*, una terza *criticità* dei Rapporti va identificata nel fatto che nell'analizzare il passaggio al mondo del lavoro essi ignorano le potenzialità della *IeFP* al riguardo: su questo si rinvia all'editoriale del primo numero di *Rassegna CNOS* del 2023.



ROSSINI V., *La scuola difficile. Disagio educativo e sfide pedagogiche*, Cinisello Balsamo (MI), Edizioni San Paolo, 2022, pp. 220.

Valeria Rossini, professoressa di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", si occupa di pedagogia dell'infanzia e di formazione dei docenti e in questa pubblicazione ha provato, scevra da ogni retorica e col giusto distacco, ad esaminare la scuola sotto il profilo dell'istruzione, dell'educazione e della socializzazione nel tentativo di delineare un prototipo positivo e vincente per le generazioni del terzo millennio.

Lo ha fatto attraverso un viaggio immaginario, passando da quella che l'Autrice definisce «[...] le distese desertiche della dispersione, i tratti pianeggianti della burocrazia [...] e le alte vette delle eccellenze» in un cammino tortuoso, appunto *difficile*.

Le riflessioni della professoressa Rossini partono dalle criticità che la scuola deve affrontare quotidianamente senza, tuttavia,

perdere di vista quelle che sono le finalità per le quali è stata istituita e i principi che essa deve perseguire e che, a prescindere, devono sempre prevalere.

L'impostazione democratica dell'istruzione ci ha insegnato che alla base del nostro sistema scolastico ci deve essere una "scuola della persona e per la persona". Lo scenario contemporaneo, tuttavia, profondamente influenzato dagli effetti dell'emergenza sanitaria, della crisi economica e delle recenti vicende geopolitiche, sembra però avere dimenticato l'importanza di porre al centro la persona in qualsiasi scelta di politica scolastica, rischiando così di disperdere le potenzialità formative dell'istruzione. La scuola è abbandonata a se stessa, lasciata da sola ad affrontare problematiche ataviche come la dispersione, e quelle più recenti come la povertà educative, diventa un contesto difficile, soprattutto in alcune aree urbane o quartieri cittadini, dove la scuola è tutto fuorché un luogo in cui imparare e insegnare a essere democratici e inclusivi. Le ragioni di questo "cortocircuito", secondo l'Autrice, sono molteplici.

In primo luogo, evidenzia che la scuola è vecchia. Il progresso ci costringe a rincorrere il tempo con innovazioni e sperimentazioni, ma la maggior parte del corpo docente resta conservatore e pigro; il concetto di uguaglianza è stato tradotto in piatta massificazione e, soprattutto, non è cambiato il modello di scuola che è sostanzialmente identico dal 1800. Il più recente concetto di *meritocrazia* rischia di trasformare e distorcere i percorsi scolastici che non sembrano più attenzione la persona e i suoi bisogni, ma la competizione estrema a discapito dei più fragili che non riescono a stare al passo con i più meritevoli. Tutto ciò nonostante una serie infinita di riforme, alcune sostanziali, altre meno, e nonostante l'introduzione del digitale, diventato in epoca pandemica assolutamente indispensabile. Di fatto, però, è anche vero che in Italia il meccanismo della scuola si basa, soprattutto a livello di istruzione secondaria, sull'organizzazione in classi suddivise per età cronologica degli allievi, e su un orario delle lezioni predeterminato, impostato prevalentemente sulla spiegazione in classe frontale, sullo studio individuale a casa e sulla conseguente verifica scritta e orale. Questo tipo di didattica così lineare e omologante ovviamente non riesce a prendere in carico i bisogni educativi degli allievi, a riconoscere le molteplici differenze nei loro modi di imparare, a valorizzare il talento e la creatività, e rischia di lasciare indietro molti bambini e ragazzi, che così si allontanano progressivamente dalla meta del successo formativo.

Altro punto critico evidenziato dall'Autrice è il ruolo dell'educazione nella promozione dell'apprendimento. L'insegnamento ha a che fare, etimologicamente, con la capacità del docente di lasciare "un segno" nel percorso formativo degli studenti. Per l'esperienza diretta e indiretta dell'Autrice e secondo le più recenti teorie pedagogiche fondate sull'attivismo, è possibile, oltre che auspicabile, promuovere il protagonismo degli allievi nella gestione dei propri processi di apprendimento, a partire dalla scuola dell'infanzia. Le ultime ricerche nel campo dell'apprendimento cognitivo, del costruttivismo e delle neuroscienze hanno stimolato la diffusione di metodologie attive, metacognitive e cooperative in tutti i gradi scolastici. In realtà, saper riconoscere le capacità di apprendimento di ciascun alunno non è compito per tutti, benché indispensabile e propedeutico,

e modulare l'istruzione e l'educazione sul singolo anziché rispettare in modo rigido e pedissequo il programma ministeriale è un compito talmente difficile e faticoso, per tutta una serie di ragioni ampiamente analizzate nel testo (fragilità e devianze, cattedre scoperte per settimane, intromissioni o estromissioni familiari...) da dissuadere anche l'educatore più ostinato e tenace.

Molto interessante la parte di antropologia pedagogica che ci induce a importanti riflessioni. Se è vero che, grazie all'attività cerebrale, gli esseri umani modificano l'ambiente e, di conseguenza, l'ambiente modifica il cervello, dobbiamo ricordare che alcuni caratteri tipici del funzionamento umano e lo stesso cervello infantile non hanno subito modifiche negli ultimi centoventimila anni. Da ciò discende che – come aveva già intuito Maria Montessori – non esiste il bambino del Medioevo, dell'età moderna e dell'era tecnologica. Tutti i bambini del mondo necessitano di fare esperienza di accudimento, amore, apprendimento, gioco, socializzazione. Desiderano crescere, sentirsi amati, imparare, divertirsi e stare con gli altri. I bisogni dei bambini sono gli stessi da sempre e in ogni parte del mondo, ma ciò che cambia è ovviamente il modo di soddisfarli. Avere cura della promozione dell'apprendimento significa, pertanto, dare seguito all'impegno di adulti e minori nella direzione di un "imparare a imparare" che dovrebbe rappresentare la meta della relazione educativa come percorso di crescita reciproco, in cui ciascuno può donare all'altro ciò che sa e sa fare, sapendone fare buon uso. In questo senso, possedere un bagaglio di abilità sociali e prosociali, sviluppare la capacità di collaborare in modo solidale e proattivo rappresentano i pilastri dell'esercizio di una cittadinanza scolastica attiva, sociale e globale che va molto oltre il piano della mera alfabetizzazione. Promuovere l'apprendimento significa promuovere la capacità di leggere il mondo, di risolvere i problemi, di decentrare il proprio punto di vista, di aprirsi alla novità. Non è possibile dirsi istruiti senza avere sperimentato curiosità e interesse verso la realtà circostante, senza avere sviluppato resilienza di fronte alle difficoltà, senza avere costruito un'immagine realistica di sé, e soprattutto, senza avere la consapevolezza del proprio inalienabile valore.

La scuola, dunque, ha il diritto-dovere di supportare i bambini e i ragazzi durante l'intero percorso, e può farlo solo se riesce a incarnare i valori di una comunità educante che faccia quotidianamente leva sul dialogo, che non escluda il confronto, l'incoraggiamento, come anche il fallimento, la libertà di pensiero, il rispetto altrui e di sé, l'osservanza delle regole e l'assumersi la responsabilità delle proprie scelte e delle proprie azioni.

Per concludere, a dimostrazione che il problema è annoso, riporto uno stralcio del discorso tenuto da Albert Einstein ad Albany a una riunione celebrativa dell'Università dello Stato di New York nel 1936 in merito all'istruzione: «Nel nostro caso la sola conoscenza della verità non è sufficiente; al contrario tale conoscenza va rinnovata di continuo, con sforzo incessante, se non si vuole che vada perduta. È come una statua di marmo che si erge nel deserto e sia continuamente minacciata di seppellimento dai movimenti delle sabbie. Le mani di chi si pone al servizio del prossimo non devono avere un istante di quiete, affinché il marmo possa continuare a risplendere durevolmente al sole. A tali mani pronte al servizio si uniranno sempre anche le mie. [...] si deve tendere alla formazione di individui che agiscano e pensino in modo indipendente, pur vedendo nel servizio della comunità il proprio più alto compito vitale. [...] Lo scopo dell'istruzione non dovrebbe essere ricordare molte cose, bensì insegnare a ragionare!».

Tiziana Fasoli



C. BISSOLI – S. CICATELLI – G. MALIZIA – C. NANNI, *L'educazione cattolica nel magistero della Chiesa universale. Una sintesi introduttiva*, Roma, LAS, 2023, pp. 154

L'educazione costituisce uno dei principali impegni della Chiesa cattolica. Il presente volume ha quindi come obiettivo quello di fare da guida per orientarsi nel Magistero della Chiesa in materia di educazione. Il Magistero cattolico si è pronunciato a più riprese e in varie circostanze sull'argomento. In un contesto così significativo e articolato arriva perciò gradita e opportuna la pubblicazione di un libro che raccoglie in ordinata sintesi la produzione magistrale della Chiesa universale in materia di educazione e che intende offrirsi come un solido riferimento per tutti i sistemi educativi oltre che su scala nazionale, anche su quella internazionale/mondiale.

La tematica educativa occupa infatti uno spazio rilevante nella riflessione e nella prassi della Chiesa. Rispetto al tempo in cui si è pronunciato il Concilio Vaticano II in materia di

educazione, i sistemi educativi sono cambiati e migliorati in molti paesi del mondo e soprattutto la lotta all'analfabetismo ha fatto registrare sensibili progressi. Al tempo stesso le trasformazioni sociali e culturali basate su sempre nuove opportunità offerte dalla ricchezza di strumenti tecnologici e di possibilità comunicative fanno legittimamente parlare di "emergenza educativa", che rappresenta la condizione avvertita oggi dagli adulti rispetto alle problematiche legate all'educazione dei giovani.

Ed è per questo che il progetto educativo di una scuola o di un'università cattolica costituisce lo sfondo imprescindibile su cui andare a collocare la cultura strumentale o specialistica che a quella prospettiva cristiana va ad ispirarsi.

Prendendo quindi le mosse dal Concilio Vaticano II, il libro arriva fino ai giorni nostri con una sintesi ragionata dei pronunciamenti dei Pontefici e dei principali documenti delle Congregazioni vaticane.

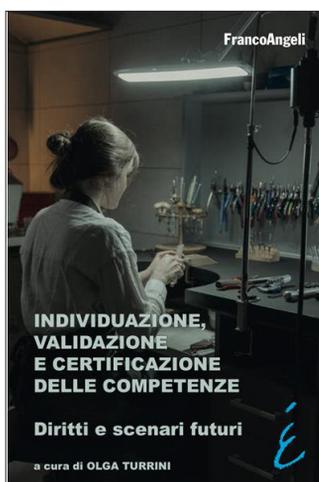
In distinti capitoli viene presentata la missione educativa della Chiesa, l'identità educativa, sociale e giuridica delle scuole cattoliche, la necessità di insegnare la religione cattolica nelle scuole di ogni genere, il ruolo delle università cattoliche e degli Istituti superiori nell'insegnamento delle scienze teologiche e laiche, l'azione della pastorale dell'educazione nel mondo della scuola e delle università.

Nello specifico, il volume si articola in una introduzione, a cui fanno seguito cinque capitoli: il primo tratta le motivazioni teoriche che giustificano l'azione educativa della Chiesa; il secondo prende in esame le caratteristiche delle scuole cattoliche; il terzo è dedicato all'insegnamento scolastico della religione cattolica; il quarto presenta la realtà delle università cattoliche e delle istituzioni accademiche ecclesiastiche; il quinto descrive le conseguenze che possono derivare dalla pastorale per la scuole e per l'università.

Il testo può perciò essere particolarmente utile per tutti coloro che si occupano di educazione formale, sia all'interno che all'esterno della Chiesa: educatori, docenti, studenti, pastori, responsabili di settori educativi, genitori.

Gli autori sono quattro docenti dell'Università Pontificia Salesiana di Roma (UPS), con differenti competenze ma legati da un'unica prospettiva condivisa. Tra loro figura anche l'ex rettore Carlo Nanni, la cui scomparsa nel 2020 ha temporaneamente interrotto il progetto del volume, ma gli amici e i colleghi hanno fedelmente voluto riprenderlo e condurlo a termine, per offrire al pubblico uno strumento di lavoro pratico e aggiornato.

Vittorio Pieroni



TURRINI O. (a cura di), *Individuazione, Validazione e Certificazione delle competenze. Diritti e scenari futuri*, FrancoAngeli, 2022, pp. 171

Nella Introduzione del volume Olga Turrini spiega i motivi che hanno indotto Lei e gli altri autori a scrivere questo libro: *“L’obiettivo è quello di raccontare il percorso fin qui realizzato in attuazione del d.lgs. n. 13/2013 e fare il punto sull’attuazione dei servizi di individuazione e validazione delle competenze (che di seguito chiameremo con l’acronimo IVC), anche nel contesto europeo in cui essi nascono ...”* (p. 11). In sintesi, il volume fa il punto della situazione sul percorso iniziato nel 2013, fornisce un quadro informativo aggiornato sui livelli europeo, nazionale e regionale, riflette sul ruolo del servizio pubblico e privato e, per guardare al futuro, offre proposte sulla progressiva affermazione di questo sistema.

Alla stesura del volume hanno contribuito anche vari soci dell’Associazione **Officina delle competenze**, nata nel 2016 con lo scopo di promuovere il *“Sistema Nazionale di Individuazione, Validazione e Certificazione delle Competenze”* (IVC) previsto, come già accennato, dalla Legge 92/2012 e dal D.Lgs. 13/2013. Tra le varie iniziative promosse dall’Officina, che sono illustrate anche nel sito www.officinacompetenze.org, merita la segnalazione della *“Biennale della IVC”* (la seconda è stata svolta il 27 ottobre 2022 al CNEL). Scopo della Biennale è quello di ricostruire lo stato dell’arte del sistema con il contributo attivo dei principali stakeholder, sia tecnico-professionali che socio-istituzionali. Le iniziative dell’Associazione sono spinte da una convinzione che sono molti a sottoscrivere, per la sua evidente fondatezza e perché applicabile anche ad altri campi: *“L’Associazione nasce dalla convinzione che non è sufficiente che vi siano leggi e norme valide se esse non vengono agite e rese esigibili per tutti”* (p. 8). Anche a giudizio degli aderenti all’Associazione il libro ambisce a fare il punto della situazione del Sistema Nazionale e vuole porre in evidenza gli aspetti ancora critici sui quali occorrerà impegnarsi nel prossimo futuro (p. 9).

I soli pochi cenni sono sufficienti per affermare che la realizzazione del sistema nazionale IVC è difficile perché riflette la complessità del nostro ordinamento, pur in presenza di un obiettivo molto chiaro, scritto nella norma, quello di rendere esigibile un diritto delle persone a vedersi riconosciute sul lavoro, e per il lavoro futuro, le proprie competenze e le proprie possibilità di occupabilità. Il volume che viene proposto alla lettura, pertanto, ricostruisce il cammino percorso fino al 2022, data della sua pubblicazione, e fornisce informazioni utili per orientarsi in questo sistema davvero articolato e complesso. Il volume è stato pensato come una *“bussola”*, così affermano il presidente e la vicepresidente di Officina.

La presente scheda cercherà di illustrare, in forma molto sintetica, questo lungo processo ancora in corso, mettendo in evidenza aspetti positivi e critici. La prima attenzione è data alla norma che sancisce un *nuovo diritto del cittadino*, volto a ottenere il riconoscimento delle competenze comunque acquisite, per migliorare la propria occupabilità nella società delle transizioni. Un diritto però, si sottolinea nel volume, che diventa reale solo se è reso esigibile attraverso un’offerta di servizi utili e accessibili, sia per coloro che sono in cerca di lavoro, sia per coloro che debbono affrontare i sempre più veloci cambiamenti negli assetti produttivi e organizzativi. Questo cantiere è ancora da completare.

Il nuovo diritto del cittadino è stato declinato nell’attuale assetto costituzionale. A partire dalla Legge 92/2012 si è avviato un processo lungo e tortuoso che ha dato vita, pur nelle complesse competenze, a una dettagliata definizione delle norme generali valevoli per tutto il territorio nazionale ed avviato un intenso lavoro per l’allestimento dei servizi di IVC.

I sistemi regionali hanno avuto in questi anni modalità e velocità diverse nell’attuare le norme nazionali, nel definire gli enti titolari allo svolgimento dei servizi di riconoscimento, nel definire e regolare gli operatori, nel posizionare i servizi, nella comunicazione, nella identificazione di target groups con cui sono state avviate sperimentazioni e pratiche.

Una accelerazione di questo processo si è avuta dopo l’emanazione del DM del gennaio 2021 con le *Linee Guida per l’interoperatività dei sistemi*.

Una accelerazione di questo processo si è avuta dopo l’emanazione del DM del gennaio 2021 con le *Linee Guida per l’interoperatività dei sistemi*.

Alle Regioni e agli altri soggetti titolari delle funzioni di individuazione, validazione certificazione delle competenze venivano concessi 24 mesi per allestire i servizi, adeguandoli ai livelli essenziali di prestazioni e agli standard nazionali di sistema e di processo prescritti.

Il volume, oltre agli aspetti tecnico-operativi, illustra anche i risvolti dell'apprendimento permanente come chiave attraverso cui leggere le sfide a partire da quelle economiche e sociali.

Il filo rosso che attraversa la riflessione è costituito dalla convinzione che i processi di apprendimento costituiscano una delle spinte decisive per lo sviluppo e il rilancio di società inclusive, resilienti, capaci di perseguire una ripresa economica duratura e sostenibile.

Nel volume si sottolinea anche che il cammino italiano trae le sue origini nell'Europa. Si tratta di "Una idea che nasce in Europa", afferma Olga Turrini. Infatti, all'origine dell'idea di riconoscere e validare le competenze, c'è il lungo cammino promosso dall'Europa sull'apprendimento permanente. Dal Trattato di Maastricht in poi le Istituzioni europee hanno sancito l'avvio della strategia del *lifelong learning*, intesa come apprendimento lungo tutto l'arco della vita lavorativa e non circoscritta soltanto alla fase di istruzione obbligatoria e superiore; questa modalità di apprendimento, pertanto, deve trovare nella validazione delle competenze successivamente acquisite alla fase di Istruzione e Formazione iniziale, in contesti informali e non formali, il suo completamento.

In questa ottica, la centralità della persona che apprende diventa la prospettiva attraverso la quale esplorare le linee strategiche di cui il Paese si sta dotando per guidare e indirizzare gli sforzi verso la ripresa e il rilancio economico e sociale. Va sottolineato, però, che l'apprendimento permanente come diritto fondamentale e la centralità della persona sono principi che, seppur affermati e formalmente condivisi, non informano ancora le politiche e le azioni di tutti gli attori e i relativi sistemi.

Gli autori si augurano di cogliere questo momento che è propizio, soprattutto per le notevoli risorse economiche di questo periodo (PNRR, Nuova programmazione 2021 - 2027, ecc.).

Un'ultima considerazione va fatta sul futuro del costruendo sistema di IVC. Nella postfazione gli autori richiamano l'attenzione su tre temi chiave per il completamento del cammino.

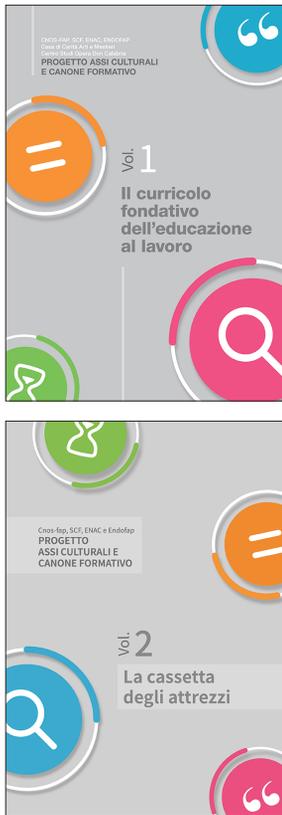
Il primo tema è la *innovazione* e la *digitalizzazione* del processo di produzione e di valutazione delle evidenze (tema per il quale è stata proposta la formula sintetica ed evocativa per *una IVC smart*, cioè moderna, funzionale, efficace ed efficiente). Si tratta, a giudizio degli autori, di trovare il necessario punto di equilibrio con riferimento alle forme "digitali" (finora essenzialmente residuali) di documentazione e produzione delle evidenze rispetto alle forme tradizionali.

Il secondo tema è legato alla *sostenibilità organizzativo-procedurale* del processo di riconoscimento degli apprendimenti (tema per il quale è stata proposta la formula per *una IVC lean*, cioè snella). Si tratta, sempre a giudizio degli autori, di individuare il necessario punto di equilibrio tra validità, attendibilità e consistenza di ciò che viene riconosciuto/attestato da un lato, e leggerezza, snellezza ed essenzialità del dispositivo delle procedure, dei materiali dall'altro.

Il terzo tema, infine, è legato alla *sostenibilità economica* del sistema (tema per il quale è stata proposta la formula «*Per un equo cost sharing della IVC*»). Si tratta di individuare i costi per l'erogazione del servizio e l'individuazione dei soggetti che devono sostenerli.

Gli autori si augurano che il testo, messo a disposizione non solo degli addetti ma anche dei decisori, possa contribuire alla realizzazione del sistema di IVC.

Mario Tonini



CNOS-FAP - SCF - ENAC - ENDOFAP - CASA DI CARITÀ, ARTI E MESTIERI - CENTRO STUDI OPERE DON CALABRIA, *Vol. 1, Il curricolo fondativo dell'educazione al lavoro*, Roma, Istituto Tipografico Pio XI, 2022; *Vol. 2 la cassetta degli attrezzi*, Roma, Istituto Tipografico Pio XI, 2022.

Nelle nostre società sono cambiati notevolmente gli scenari in cui si svolge l'esistenza singola e comunitaria. Questa è sempre più segnata: dalla globalizzazione del mercato e dall'internazionalizzazione dell'imprenditoria; da un forte incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico, caratterizzato dall'informatica e dalla telematica; da una nuova ed acuta coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari, ecologici; dal pluralismo e dal multiculturalismo dei modi di vita e della cultura. Inoltre, la vera ricchezza è ormai legata alla produzione e alla diffusione della conoscenza e dipende soprattutto dai risultati che otterremo in materia di ricerca, istruzione e formazione, oltre che dalla nostra capacità di promuovere l'informazione.

Le trasformazioni in atto comportano forti riflessi sul sistema educativo di cui, pertanto, richiedono una incisiva riforma. In questo contesto di complessità, di mutamento e di innovazione, ricco di contraddizioni e di polarizzazioni (come per esempio tra globale e locale, tra universale e individuale, tra tradizionale e innovativo, tra modernità e post-modernità, tra materiale e spirituale, tra ideale e reale, tra memoria e futuro), vengono messe in discussione sia le competenze di ruolo (di base e tecniche che permettono di assolvere compiti sociali o un lavoro produttivo) sia soprattutto le competenze umane più generali (o trasversali) che consentono di vivere la vita in modo dignitoso e umanamente realizzato. La crescente complessità domanda specializzazione professionale, ma anche sapere, capacità di controllo e di gestione di processi, prospettività per cogliere le linee di tendenza, creatività ed inventività imprenditoriale, capacità di innovazione e di aggiornamento continuo. Soprattutto è entrato in crisi il canone culturale ed educativo tradizionale per cui se ne auspica uno nuovo più attento alle diverse culture, e non solo a quella

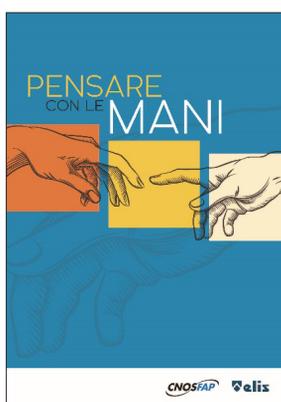
umanistico-scientifica, al curricolo della vita e ai contesti non formali di apprendimento.

Questo vale anche per la Istruzione e Formazione Professionale, considerata spesso come un segmento di serie "C" dell'istruzione, come una scuola del fare più che del pensare e in quanto tale di fatto emarginata dalla cultura. Al contrario, proprio l'evoluzione del rapporto tra lavoro e conoscenza richiede una maggiore e diversa base culturale per tutti come condizione di accesso non solo al lavoro, ma anche alla cittadinanza democratica. Qui svolge un suo ruolo peculiare anche l'ispirazione cristiana degli Enti che hanno promosso il progetto, che è all'origine delle due pubblicazioni in quanto essa si traduce nel quadro valoriale dell'iniziativa che focalizza l'attenzione sulla centralità della persona, sulla solidarietà con gli "scartati" e sul ruolo dell'educazione.

In proposito è opportuno anche precisare che la formazione professionale non viene più concepita come un addestramento finalizzato in maniera esclusiva all'insegnamento di destrezze manuali. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

Nella IeFP, questo nuovo canone trova la sua traduzione nella proposta di un curricolo fondativo dell'educazione al lavoro secondo precisi e innovativi assi culturali e di una cassetta degli attrezzi composti da materiali didattici di supporto. Oltre alla capacità di trasferire la nuova impostazione educativa nell'offerta della IeFP, i due volumi si caratterizzano per essere nati dal coinvolgimento diretto dei Centri di Formazione Professionale, dei loro dirigenti, dei loro formatori e dei loro allievi. Questi materiali, poi, ritornano ai punti di partenza in quanto sono messi a disposizione degli Enti promotori per l'avvio della sperimentazione dei percorsi nella quale si dovrà integrare le singole identità degli Enti con la cultura professionale e la peculiarità del territorio.

Guglielmo Malizia



GOTTI G. (a cura di), *La Formazione Professionale in Umbria*. Situazione e scenari. Cento anni di presenza salesiana, Roma, Sede Nazionale CNOS-FAP/Associazione CNOS-FAP Regione Umbria, 2022, pp. 59.

GOTTI G. – G. M. SALERNO (a cura di), *La Formazione Professionale in Abruzzo*. Aspetti formativi e legislativi, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/Sede Nazionale CNOS-FAP/Associazione CNOS-FAP Regione Abruzzo, 2022, pp. 40.

NICOLI D., *Pensare con le mani Il manifesto del lavoro buono*, Roma, Sede Nazionale CNOS-FAP/ Elis, 2022, pp.36.

Se sopra le tre pubblicazioni sono elencate in ordine di nome, nel commento preferisco fare riferimento al contenuto e inizio dalla terza che fa da quadro di riferimento alle altre due.

Gli ultimi anni hanno registrato una vera e propria campagna sistematica contro il lavoro manuale, che ha rappresentato uno degli obiettivi di un movimento culturale che ha posto al centro della sua azione un'idea individualistica di libertà, svincolata dai legami con la storia, la nazione e la comunità. Va reso merito all'Autore di aver rilanciato con vigore e argomenti persuasivi il lavoro umano nell'unità tra mente e mani.

Più precisamente il lavoro è buono «[...] quando procura un beneficio reale alle persone (le rende maggiormente capaci di libertà positiva), alla comunità (favorisce i legami, la solidarietà, l'impegno comune) e all'equilibrio psicologico (persegue la sostenibilità e la cura del territorio); è fatto a regola d'arte, secondo i migliori criteri della qualità; è sicuro (rispetta la vita); porta con sé l'impronta riconoscibile dell'autore; è affidabile, ovvero fondato su una relazione duratura dove il cliente è posto al centro dell'attenzione di chi opera. Tramite il lavoro buono accade l'umano e si genera la vita. Intelligenza, bontà e manualità [sono] le tre componenti del lavoro buono» (p. 24).

Le altre due pubblicazioni rispondono a un progetto della Sede Nazionale del CNOS-FAP di elaborare studi specifici per ogni Regione e Provincia Autonoma al fine di esaminare il sistema formativo nei diversi ambiti territoriali e per fornire proposte adeguate. L'iniziativa si pone in relazione con il contesto attuale della IeFP così come viene delineato dai Rapporti dell'INAPP: «[...] riacordo tra domanda e offerta di competenze, maggiori risorse finanziarie, assunzione di responsabilità da parte delle Amministrazioni, superamento delle disomogeneità territoriali: sono queste le criticità da superare [...] per dare vita, anche in Italia, ad un sistema "nazionale" di Istruzione e Formazione secondo la normativa vigente».

Gli studi della Sede Nazionale del CNOS-FAP, di cui qui vengono presentati i primi due, trattano principalmente due tematiche: la situazione dell'offerta formativa e il quadro normativo regionale. Nell'approfondire i due aspetti le pubblicazioni in esame non si limitano a descrivere la situazione, ma anche elaborano proposte significative ai fini di assicurare una maggiore efficacia ed efficienza della IeFP nei relativi contesti territoriali. Va anche segnalato e sottolineato

che la pubblicazione relativa alla Regione Umbria vuole contribuire a celebrare un evento particolarmente significativo per il territorio: i cento anni della presenza salesiana.

Tutte e tre i volumetti meritano attenzione e apprezzamento. Le analisi sono valide, come anche le interpretazioni. Già è stata segnalata la rilevanza degli spunti migliorativi. Particolarmente importante nella situazione attuale è la valorizzazione del lavoro in particolare di quello manuale, bersaglio di molte ingiustificate critiche.

È sperabile che i decisori politici, chiamati a sostenere l'offerta formativa di IeFP a servizio dei giovani, tengano nella dovuta considerazione tanto le disamine delle tre pubblicazioni, quanto le loro proposte.

Guglielmo Malizia



CNOS-FAP – PTSCLAS, *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*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019, pp. 148.

CNOS-FAP – PTSCLAS *Report di analisi degli avvisi nell'ambito dell'Istruzione e Formazione al lavoro. Analisi avvisi pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2021*, Roma, Presidenza Nazionale del Cnos-Fap, 2022

I due report attestano l'evoluzione dei risultati delle analisi ragionate degli interventi regionali in materia di Istruzione e Formazione Professionale e di Politiche Attive del Lavoro, condotte dal CNOS-FAP e dal PTSCLAS (inizialmente Noviter S.r.l.) a partire dal 2017, benché la produzione di pubblicazioni sia più ampia.

Il primo volume si propone di esaminare in maniera riflessa e dettagliata le caratteristiche delle policy pubbliche regionali del 2018 riguardanti la relazione tra formazione e lavoro che si situa al centro dello sviluppo del capitale umano.

Molto opportunamente la disamina delle scelte regionali viene effettuata tenendo conto del contesto in cui esse si situano in relazione alla legislazione nazionale e ai cambiamenti molto rilevanti che si sono verificati nel mondo del lavoro. Lo scopo era di delineare una mappa che consentisse di identificare gli andamenti relativi alle strategie adottate dagli Enti territoriali in questione.

Le Politiche della formazione e del lavoro mirano a supportare le persone lungo l'arco della vita dalla scuola fino all'entrata nel mercato del lavoro. Più precisamente le politiche della Formazione Professionale sono finalizzate a rispondere alle esigenze concrete del contesto territoriale e delle imprese in modo da favorire l'occupabilità dei giovani. A loro volta le politiche attive del lavoro sono mirate a sostenere le persone lungo un itinerario che permetta loro

di attivarsi in vista della ricerca di un lavoro.

Il libro comprende sei capitoli oltre all'introduzione, alla premessa metodologica e le conclusioni. Si incomincia con delineare lo scenario nel quale si colloca la normativa in tema di formazione e di lavoro. A sua volta il capitolo due presenta in maniera puntuale gli obiettivi e la metodologia di cui gli Autori si sono serviti per realizzare il loro studio, mettendone in evidenza i punti di forza. Successivamente la ricerca si focalizza sulle risorse finanziarie e sugli avvisi per la formazione e il lavoro, operando un confronto con gli esiti dell'anno precedente. Nel capitolo quattro la disamina si sposta sulla Formazione Professionale allo scopo di analizzare gli sviluppi nazionali e gli avvisi relativi alla filiera presa in considerazione nei diversi contesti territoriali, fornendo una panoramica esaustiva.

Il medesimo tipo di ricerca viene effettuato pure sulle Politiche Attive del Lavoro, prendendo le mosse anche qui dagli avvisi delle Regioni e delle Province Autonome. Da ultimo, il capitolo sei fornisce una riflessione generale sulle policy regionali in materia di Istruzione e Formazione Professionale e delle Politiche Attive del Lavoro, prendendo in considerazione gli sviluppi che si sono verificati negli scenari regionali.

La metodologia di analisi merita particolare attenzione per la sua originalità. Essa si è concentrata sulle dimensioni qualificanti di un intervento di policy: la classificazione degli interventi; i destinatari; le linee di finanziamento; le categorie dei soggetti attuatori (beneficiari); le modalità di riconoscimento del contributo: le modalità di finanziamento (a progetto/servizio); le modalità di presentazione (sportello, termine unico, sempre aperto); posizionamenti (riferiti alle sole politiche attive del lavoro).

Le conclusioni sono tutt'altro che positive. La disamina ha evidenziato che, nonostante le molte sperimentazioni in atto, il nostro Paese appare ancora lontano dall'essere riuscito a definire un modello di policy che sappia integrare efficacemente formazione e lavoro per rispondere ai pro-

blemi che emergono dal passaggio dalla formazione al lavoro, dai livelli di disoccupazione, dal processo di aggiornamento della forza lavoro e dalle innovazioni della rivoluzione tecnologica. A sua volta il report del 2022 testimonia i progressi compiuti dal sistema di Formazione Professionale rispetto alle prime disamine, benché si riscontri ancora la presenza di contesti molto eterogenei. A loro volta le Politiche Attive del Lavoro registrano i maggiori passi avanti. Tuttavia, nel nostro Paese non si può ancora parlare di un modello nazionale quanto alle relazioni tra i due sistemi.

Le due pubblicazioni sono certamente apprezzabili. Affrontano problemi importanti, ma non molto studiati, utilizzano una metodologia efficace e nuova e arrivano a conclusioni che sono solidamente fondate su una disamina valida.

Guglielmo Malizia

In allegato a questo numero (2/2023)

Appunti per Formatori

Un percorso di educazione finanziaria (a cura di Lamberti L.)

L'educazione finanziaria funziona da anticorpo alla vulnerabilità economica, ma il livello di alfabetizzazione finanziaria in Italia resta basso. I recenti dati di confronto internazionale dell'indagine sull'alfabetizzazione e le competenze finanziarie degli italiani (IACOFI) condotta dalla Banca d'Italia nei primi due mesi del 2020 nell'ambito del progetto OCSE-INFE, confermano l'urgenza di interventi formativi sui temi dell'educazione finanziaria.

La rilevanza del tema ha spinto la Sede Nazionale del CNOS-FAP a sviluppare la proposta di un itinerario di educazione finanziaria rivolto agli allievi della IeFP come supporto per i formatori dediti all'educazione della cittadinanza attiva.

- ✓ **Modulo 1:** Introduzione all'economia e alla finanza
- ✓ **Modulo 2:** La gestione del denaro: investimenti e finanziamenti

Scaricabili dal sito web
della Federazione CNOS-FAP
www.cnos-fap.it
nella sezione dedicata a Rassegna-CNOS