



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

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

RASSEGNA CNOS

STUDI e RICERCHE

Dordit L. – Chiosso G. – Pellerey M. – Cerlini S.
Sede Nazionale CNOS-FAP

PROGETTI e ESPERIENZE

Malizia G. – Gentile F. – Farina A.

OSSERVATORIO sulle POLITICHE FORMATIVE

Salatin A. – Salerno G.M. – Berti F. – Carbone S. – Maroni R.A.

CINEMA per PENSARE e far PENSARE

Agosti A.

SCHEDARIO: Rapporti

Mion R. – Malizia G.

ALLEGATO alla Rivista

Appunti per la Formazione Professionale
Materiali per i Formatori Settore Grafico e Settore Turistico Alberghiero

ISSN 1972-3113

Anno 36 - N. 3 Settembre-Dicembre 2020 - Quadrimestrale
Poste Italiane S.p.A. - Sped. in Abbon. Post. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 2, DCB Roma
Aut. del Trib. di Roma n. 295/84 del 20-VII-1984
Chi non desidera ricevere la Rivista Rassegna CNOS può scrivere a: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in Abbon. Post. - D.L. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 2, DCB Roma

RASSEGNA CNOS

RASSEGNA CNOS

problemi esperienze prospettive
per l'istruzione e la formazione professionale

SETTEMBRE-DICEMBRE

3/2020

STUDI E RICERCHE

La riforma scolastica al tempo del Covid-19

PROGETTI E ESPERIENZE

Il Successo Formativo e Occupazionale a tre anni dal titolo Allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati nel 2016-17 Conferme e progressi

OSSERVATORIO P. F.

Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni: Intervista alla dott.ssa Elisabetta Longo, (Regione Lazio)

3
2020



3

SETTEMBRE – DICEMBRE 2020

A cura della Sede Nazionale CNOS-FAP
QUADRIMESTRALE

Redazione e Amministrazione:

CNOS-FAP - Via Appia Antica, 78 - 00179 ROMA

Tel. 06/5107751 - Fax 06/5137028

e-mail cnosfap.nazionale@cnos-fap.it - sito www.cnos-fap.it

Comitato Scientifico: Mario Becciu - Anna Rita Colasanti - Sandra D'Agostino - Roberto Franchini - Eugenio Gotti - Adula Bekele Hunde - Renato Mion - Carlo Nanni - Dario Nicoli - Michele Pellerey - Mario Enrique Vargas Sáenz - Arduino Salatin - Giulio Maria Salerno - Mario Toso - Mario Tonini - Vidmantas Tūtlys - Giuliano Vettorato

Comitato revisore: Giulia Carfagnini - Tiziana Fasoli - Federica Formosa

Condirezione: Fabrizio Bonalume - Guglielmo Malizia - Fabrizio Tosti

Collaboratori: Alberto Agosti - Giorgio Allulli - Bruno Bordignon - Sergio Cicatelli - Sandra Chistolini - Stefano Colombo - Emmanuele Crispolti - Antonio Dellagiulia - Andrea Farina - Mauro Frisanco - Laura Giuliani - Davide Maria Marchioro - Daniela Pavoncello - Maria Paola Piccini - Vittorio Pieroni - Lucio Reghellin - Benedetta Torchia - Olga Turrini - Giacomo Zagardo

Amministrazione: Sabrina Di Palma

Segreteria di redazione: Federica Formosa

Direttore Responsabile: Mario Delpiano



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

Abbonamenti 2020*

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

* L'abbonamento comprende la lettura su carta e in formato e-pub sul sito biblioteca.cnos-fap.it.



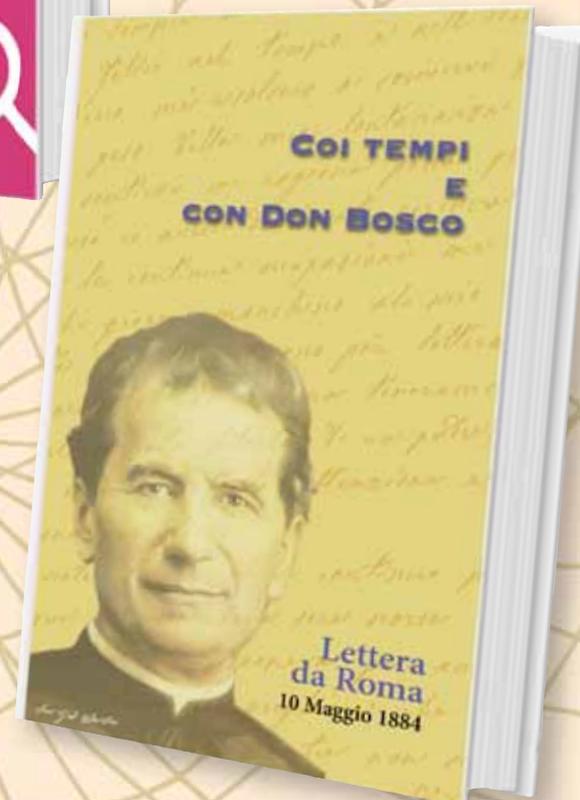
La Federazione è promossa dal Centro Nazionale Opere Salesiane - CNOS, ente con personalità giuridica civilmente riconosciuto con DPR n. 1016 del 20.09.1967 e DPR n. 294 del 02.05.1969 e Statuto proprio approvato con DPR n. 116 del 19.03.1979.

Coordina i Salesiani d'Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse **negli ambiti dell'Orientamento, dei Servizi al Lavoro, della Formazione e dell'Aggiornamento Professionale** nello stile educativo di Don Bosco.

Opera in 16 Regioni d'Italia, con oltre 60 Centri di Formazione Professionale o sedi operative.

Stampa: Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 ROMA - ottobre 2020

Novità Editoriali della Federazione CNOS-FAP



RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 36 - n. 3 Settembre-Dicembre 2020

Editoriale

5

Studi e ricerche

DORDIT L.,

Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale in Brasile

La Repubblica Federale del Brasile, articolata in 26 stati e un distretto federale, conta 209 milioni di abitanti, con un'età media relativamente bassa, attestata sui 32 anni. I giovani di età compresa tra i 15 e i 24 anni rappresentano il 34,2% della popolazione totale, con un tasso di alfabetizzazione dell'98,8%. La scuola secondaria inferiore è caratterizzata da un tasso di frequenza elevato, che sfiora la totalità della popolazione scolastica interessata, mentre la scuola secondaria superiore trattiene all'incirca il 91% degli studenti potenziali. La componente femminile incide per poco meno della metà nella scuola primaria (48,6%), rimane stazionaria nella secondaria inferiore, per poi subire un incremento percentuale nella secondaria superiore (52,6%). L'istruzione terziaria presenta un dato particolarmente elevato, pari complessivamente al 50,6%. Nel caso della componente femminile, l'incidenza è ancora maggiore, salendo sino al 57%.

25

CHIOSSO G.,

La riforma scolastica al tempo del Covid-19

L'imprevista opportunità di sperimentare in condizioni forzose un modello di apprendimento differente da quello scolastico tradizionale (casalingo, Didattica a Distanza, mancanza di rapporti in presenza con i docenti, smembramento della classe) in seguito all'emergenza anche scolastica dovuta alla recente diffusione epidemica non sarà senza conseguenze. Essa ha infatti avviato un ampio dibattito sulle risorse poste a disposizione dalla Didattica a Distanza in tema di insegnamento/apprendimento (per il momento prescindiamo dai limiti connessi alle precarie realizzazioni in cui si è svolta, dal rischio di pensare a distanza con gli stessi criteri della lezione in presenza, dalla penalizzazione delle fasce più deboli, dalle conseguenze di un'eccessiva esposizione allo schermo del pc, ecc.).....

35

PELLERAY M.,

Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedagogica (Terza parte)

Nei due precedenti contributi si è cercato di mettere in luce il ruolo decisivo che ha un atteggiamento positivo nel prepararsi verso l'attività lavorativa insieme all'impegno messo in campo perché esso si sviluppi lungo il corso di tutta la propria esperienza scolastica e formativa, fin dall'infanzia. Ora occorre approfondire tale questione nel quadro di un contesto lavorativo vero e proprio. Si tratta di una problematica assai vasta e complessa. Qui si cercherà di approfondirne due aspetti particolari: le esigenze di apprendimento poste dalle transizioni sia dai contesti formativi, anche professionali, ai contesti lavorativi specifici, sia da un contesto lavorativo particolare a un altro, come capita ormai sempre più spesso. In particolare, verrà accennato al problema dell'acquisizione delle conoscenze e competenze tacite o implicite proprie di una comunità di pratica e le dinamiche di un apprendimento osservativo o basato sull'esperienza vicaria. Il punto di vista adottato rimanda a una qualificazione dell'agentività personale in un ambito professionale specifico, dando senso e prospettiva al proprio agire lavorativo e sviluppando ulteriormente la propria identità professionale.

45

CERLINI S.,

Le politiche europee in materia di Istruzione e Formazione tra bilanci, Covid-19 e prospettive

Nel 2020 si sono concentrati eventi e scelte che avranno conseguenze durature nella vita dell'Unione Europea. In un contesto già opaco, nel pieno della rivoluzione digitale, dopo prese di posizione decise in favore di uno sviluppo sostenibile per una Europa a emissioni zero (dicembre 2019), a conclusione del ciclo di programmazione dei Fondi Strutturali e di Investimento Europei, in pieno negoziato per il nuovo Quadro Finanziario Pluriennale, che vincola il bilancio dell'Unione, la crisi epidemiologica attuale ha costretto le istituzioni a trovare soluzioni nuove per una situazione senza precedenti. Il presente contributo cerca di mettere ordine in questo quadro, evidenziando come l'elemento essenziale per comprendere le politiche dell'Unione sia indagarne gli scopi, i valori e le strategie. Con un focus su istruzione, formazione e lavoro l'articolo ripercorre le tappe che hanno condotto all'attuale architettura degli obiettivi definiti dai Trattati e analizza tra gli strumenti in atto per perseguirli il ruolo della Politica di Coesione nel sistema di Istruzione e Formazione.

57

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP

Impatto del coronavirus sui sistemi educativi. Indicazioni a livello internazionale, europeo, italiano e regionale

Il documento sui 30 anni della Convenzione relativa ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, analizzato nell'Editoriale del presente numero, ha affrontato anche le tematiche che riguardano il sistema di istruzione e di formazione, mettendo in risalto i progressi e le criticità. Esso, però, si ferma al 2019 e non si occupa degli effetti del coronavirus sull'educazione.

Nel presente articolo si presenteranno, pertanto, informazioni più recenti sul tema che si è potuto raccogliere a livello mondiale ed europeo e, successivamente, qualche aggiornamento sulla situazione italiana riguardante sia la scuola che la Formazione Professionale.

71

Progetti e esperienze

MALIZIA G. - F. GENTILE,

Il Successo Formativo e Occupazionale a tre anni dal titolo Allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati nel 2016-17 Conferme e progressi

Dopo dieci edizioni del monitoraggio dei qualificati e diplomati del CNOS-FAP a un anno dal titolo, la Sede Nazionale ha deciso di effettuare tale valutazione a distanza di tre anni per i due motivi che vengono generalmente adottati sul piano scientifico per giustificare tale tipo di indagine: ridurre l'incidenza della variabile occasionalità del primo inserimento lavorativo e poter analizzare dimensioni occupazionali e formative più stabili e meglio strutturate. Più precisamente l'indagine di cui ci occupiamo, ha esaminato nell'estate del 2020 la condizione degli ex-allievi, che hanno ottenuto qualifica e diploma professionale nel 2016-17, relativamente a 7 macro-settori (elettrico-elettronico, meccanica industriale, automotive, energia, grafico, turistico alberghiero ed altri). Gli esiti del sondaggio confermano sostanzialmente quelli della ricerca a un anno dal 2016-17, evidenziando che gli andamenti positivi registrati allora non solo si sono ormai consolidati ma sono anche migliorati, mentre le criticità rimangono poche e marginali.

95

FARINA A.,

La giustizia riparativa e le persone di minore età in "conflitto con la legge"

Il presente elaborato intende proseguire il percorso sulle strategie politiche e sugli strumenti normativi per la tutela e promozione della persona minorenni iniziato a partire dal n. 3/2019 di questa Rivista proponendo in modo sintetico una riflessione sul paradigma della "Giustizia riparativa" improntato alla riparazione del danno e finalizzato alla riconciliazione tra le parti, in cui autore e vittima e contesto comunitario vengono resi protagonisti. Lo sviluppo della Giustizia riparativa per i minorenni "in conflitto con la legge" costituisce parte integrante di quella crescente attenzione e consapevolezza nei confronti del mondo dell'infanzia e adolescenza che ha caratterizzato il ventesimo secolo. In particolare, la Giustizia riparativa contribuisce all'edificazione di una child-friendly justice ovvero una giustizia "a misura" e "amica" del minore capace di pacificare il conflitto con la legge creato dalla condotta offensiva commessa o subita dal minorenni. Il contributo è diviso in tre parti. Partendo dalla prospettiva entro cui si colloca la giustizia riparativa e descrivendo il suo perimetro, si riflette, nella seconda parte, sulla Giustizia riparativa per i minorenni in "conflitto con la legge" evidenziando la necessità di costruire in Italia una cultura condivisa di Giustizia riparativa, spesso citata, ma difficilmente praticata. La terza parte, infine, sulla base di un recente documento pubblicato dall'Autorità Garante per l'infanzia e adolescenza evidenzia le "raccomandazioni" rivolte ai numerosi attori istituzionali finalizzate ad elaborare percorsi e risposte di carattere organizzativo, normativo, informativo e formativo.

125

Osservatorio sulle politiche formative

SALATIN A.,

Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni: intervista alla dott.ssa Elisabetta Longo, Direttore Generale Direzione regionale Istruzione, Formazione, Ricerca e Lavoro, Regione Lazio

La nostra rivista prevede per ogni numero una sezione destinata all'osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni. Nei numeri del 2019 la redazione è partita dall'analisi di alcuni Accordi finora fatti tra USR e Regioni in materia di passaggi e offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP, con riferimento all'attuazione del Decreto 61/2017 e allo sviluppo di un vero e proprio "sistema integrato" di Istruzione e Formazione Professionale in grado di avvicinare il nostro paese ai modelli europei di VET più efficaci. Il caso di riferimento è quello della Regione Lazio.

133

SALEPNO G.M.,

Le Regioni di fronte alla IeFP: Umbria e Sicilia

Concludendo l'indagine già avviata con gli altri contributi pubblicati in questa Rivista, nel presente scritto si analizzano le leggi sulla IeFP recentemente approvate nelle Regioni Umbria e Sicilia. Lo scopo della ricerca è quello di individuare i punti di contatto ovvero le lacune e le contraddizioni delle vigenti discipline regionali rispetto alle norme generali sull'Istruzione professionalizzante che sono prescritte dal Decreto legislativo n. 61/2017 in relazione alla IeFP. In tal modo, si intendono sottolineare quelle specifiche questioni che, in tema di IeFP, andrebbero affrontate con più urgenza dai titolari degli organi regionali recentemente rinnovati o in via di rinnovo, e quindi le tematiche ancora aperte ed in ordine alle quali appare auspicabile l'intervento delle autorità competenti a livello territoriale.

139

BERNI F., - CARBONE S., - MARONI R.A.,

La domanda di competenze digitali nel mercato del lavoro. Indicazioni per la IeFP

Le evidenze delle indagini del Sistema Informativo Excelsior forniscono un quadro sui fabbisogni professionali e la richiesta di competenze digitali da parte dei settori industria e servizi. Il focus è sulla Formazione e l'Istruzione per lo sviluppo delle competenze digitali in particolare per i percorsi di IeFP (3° e 4° livello EQF). Si evidenziano quali sono state le richieste di competenze digitali per questi titoli di studio per le entrate programmate nel 2019, sottolineando quali sino stati gli indirizzi di studio più richiesti, le difficoltà di reperimento e il digital skill set ricercato dalle imprese. La focalizzazione sulla richiesta di competenze trasversali in combinazione con quelle digitali per gli indirizzi di qualifica e di diploma professionale offre alcuni spunti di riflessione per orientare le Politiche di Formazione, migliorare le Politiche Attive e fornire le competenze richieste per poter beneficiare delle opportunità lavorative negli scenari futuri.

159

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Il Pianeta azzurro

173

Schedario: Rapporti

MION R.,

La religiosità degli italiani alla prova del tempo. Analisi e confronti su 25 anni: 1994-2011-2017

179

MALIZIA G.,

Schede sui principali rapporti

- **Più giustizia sociale nel sistema di Istruzione e di Formazione. Il forum Disuguaglianze Diversità per il rilancio dell'Italia**
- **Istruzione, Formazione e lavoro secondo l'Istat. Problemi e prospettive per il nostro Paese**

193

196

Schedario: Libri

Recensioni

201

Allegato - Appunti per la Formazione Professionale

*In allegato a questo numero: Materiali per i formatori
Settore Grafico e Settore Turistico Alberghiero I anno*

208

Tratteggiare un quadro delle principali novità del sistema educativo di Istruzione e Formazione in questo particolare momento è difficile¹. Tutto ruota intorno alla finalità del “Rientriamo a scuola”², il più possibile in sicurezza, e tanti pensatori, mentre ci battiamo contro la malattia e contro le varie povertà crescenti, cercano di offrire qualche spunto per interpretare il futuro.

Ci limitiamo a citare solo due voci autorevoli.

La prima è del noto pensatore Edgar Morin³: «Siamo entrati nell'era delle grandi incertezze. Il futuro imprevedibile è in gestazione oggi. Assicuriamoci che tenda ad una rigenerazione della politica, alla protezione del pianeta e a un'umanizzazione della società: è tempo di cambiare strada».

La seconda voce è legata alla recente enciclica di Papa Francesco: «Di fronte ad una sfida così grande che l'umanità sta vivendo oggi, abbiamo bisogno di una risposta di bene altrettanto se non maggiormente grande. Al male, creato dalle ingiustizie sociali, l'umanità deve rispondere con il Bene. Il Papa lo ha capito e sta proponendo un patto di fratellanza». Con questa lettura, Shahrzad Houshmand Zadeh, teologa musulmana e docente alla Facoltà di studi orientali all'Università La Sapienza, si prepara ad accogliere la terza Enciclica di Papa Francesco “Fratelli tutti” sulla fraternità e l'amicizia sociale.

Il terzo numero di Rassegna CNOS ospiterà vari articoli con stimoli per riflettere sulla particolare situazione in cui si trova soprattutto il sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano e quello della Istruzione e Formazione (IeFP) in particolare, stimoli che, umilmente, cercano di aiutare ad intravedere il futuro e il futuro dei giovani in particolare. Dal momento che la situazione attuale li tocca in modo particolare è parso utile offrire, in questo Editoriale, una lettura ampia sulla situazione dei giovani, uno sguardo internazionale, chiedendone la compilazione al prof. Guglielmo Malizia.

¹ Il presente Editoriale è opera congiunta di Guglielmo Malizia, professore emerito di Sociologia dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana e di Mario Tonini, Direttore Amministrativo Nazionale del CNOS-FAP.

² È la sezione del sito del Ministero dell'Istruzione che contiene tutti i documenti e i materiali utili per le scuole, per il personale e anche per le famiglie, per la ripresa di settembre e la partenza dell'anno scolastico 2020/2021.

³ MORIN E. (con la collaborazione di Sabah Abouessalam), *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020.

1. La condizione di bambini, adolescenti e giovani. Una prospettiva internazionale

L'occasione è offerta dal trentesimo anniversario dell'approvazione unanime della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza da parte dell'Assemblea delle Nazioni Unite. In questo periodo di tempo tale documento ha esercitato un influsso decisivo nel migliorare l'esistenza dei bambini, delle bambine e degli adolescenti, ha dato un apporto determinante al cambiamento in positivo della percezione pubblica di queste età della vita e ha orientato i governi ad approvare provvedimenti legislativi e a destinare risorse al fine di allargare l'accesso dei giovani ai servizi loro destinati e all'esercizio dei loro diritti. Per aver conseguito questi risultati, la Convenzione è diventata il trattato sui diritti umani maggiormente ratificato nel mondo. Nonostante i numerosi traguardi raggiunti, tuttavia essa si trova a un punto di svolta per cui necessita di predisporre interventi innovativi di natura sostanziale.

Nell'Editoriale non ci si limiterà a presentare le indicazioni del Rapporto sui trenta anni della Convenzione, ma si cercherà sia di allargare e di approfondire l'analisi della condizione giovanile, facendo ricorso anche ai dati relativi a tematiche specifiche o ad aree geografiche più contenute, sia di valutare le risposte offerte dalle politiche educative di istruzione e di formazione.

2. La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza a un punto di svolta

Qui di seguito si presenterà una sintesi del documento che l'Unicef (United Nations Children's Fund o Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia) ha preparato per il trentesimo anniversario dell'approvazione del trattato in esame, che è avvenuta il 20 novembre 1989⁴. L'articolazione seguirà l'impostazione del documento: si prenderanno le mosse dai traguardi raggiunti, per passare alle problematiche non risolte e a quelle nuove, per chiudere con la presentazione delle proposte di rinnovamento delle strategie finora adottate.

2.1. I risultati di un impegno di 30 anni

I progressi che sono stati compiuti a favore dei bambini e degli adolescenti al di sotto dei 18 anni si possono considerare di importanza storica e si sono prodotti in

⁴ Cfr. COMITATO ITALIANO PER L'UNICEF, *Ogni diritto per ogni bambino*. La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza a un punto di svolta. 30 CRC30, Roma, 18 novembre 2019, in https://www.unicef.it/Allegati/Ogni_Diritto_per_Ogni_Bambino_CRC30.pdf (28.05.2020).

tutti gli ambiti dei loro diritti e della loro esistenza. Prima dell'entrata in vigore della Convenzione i suoi futuri destinatari venivano considerati come oggetto di carità e a loro era offerto quello di cui avevano bisogno per sopravvivere e svilupparsi, ma questo nella maggior parte dei casi a un livello minimo. Con il trattato del 20 novembre 1989 veniva sancita l'universalità, l'invulnerabilità e l'indivisibilità dei diritti dei bambini e degli adolescenti. Essi ne sono investiti dalla nascita in quanto persone e, quindi, indipendentemente dalla loro razza, colore, sesso, lingua, religione, orientamento politico, origine nazionale e sociale, disabilità, proprietà, nascita o qualsiasi altro stato. Attraverso i riconoscimenti ottenuti nella Convenzione i bambini e gli adolescenti hanno il diritto di influire sulle decisioni rilevanti per le loro esistenze in base all'età e alla maturità.

Una seconda area in cui le norme del Trattato hanno inciso in positivo e in profondità ha riguardato la sfera pubblica e privata. Nella coscienza dei cittadini sono penetrati, avendo dimostrato tutta la loro attualità e rilevanza, i principi guida della Convenzione quali: la non discriminazione, il superiore interesse del bambino e il diritto alla vita, alla sopravvivenza, allo sviluppo, ad esprimere liberamente le proprie opinioni e ad essere ascoltati. Parecchi governi nazionali e locali hanno adeguato la legislazione, le politiche e i programmi alle opzioni fondamentali del Trattato. La sua incidenza è riconoscibile anche nelle modalità con cui le persone, le istituzioni e i media presentano i bambini e gli adolescenti e nel trattamento che viene loro riservato in famiglia, a scuola e nelle loro comunità. Anche se lo strumento della Convenzione costituisce ancora un supporto incompleto, tuttavia rappresenta un indubbio progresso la generale condivisione del fatto che l'infanzia e l'adolescenza vengono considerate due età della vita distinte da quella adulta, durante le quali si è ottenuta un'attenzione specifica e una tutela particolare dei diritti umani delle due categorie appena menzionate. Inoltre, i miglioramenti realizzati nei trenta anni sono sempre meglio verificati perché nel tempo viene attuata in maniera ancor più adeguata la normativa che prevede regolari attività di monitoraggio e la presentazione dei relativi rapporti al Comitato sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza da parte dei Paesi firmatari.

A questo punto vale la pena citare dati ed evidenze precise che attestano l'incidenza della Convenzione sul benessere di bambini e adolescenti. Durante i trenta anni in cui il Trattato è stato in vigore, il primo traguardo positivo da menzionare riguarda la riduzione della mortalità del gruppo di età al di sotto dei 5 anni che è diminuito di oltre il 40%: nel 1990 più di 12,5 milioni di tale coorte moriva per cause prevenibili per cui un bambino su 11 non raggiungeva i 5 anni, mentre nel 2018 sono poco più di 5 milioni e il rapporto, appena citato, è di 1 a 26. In particolare, un progresso storico è rappresentato dalla situazione della poliomielite che tre decenni fa paralizzava o uccideva circa 1.000 bambini al giorno, mentre ora il 99% di questi casi sono stati eliminati. Va poi precisato che tale diminuzione dipende da un insieme di fattori che non sono solo la Convenzione, anche se risultano ad essa collegati, e cioè si tratta: dei progressi negli altri ambiti di sopravvivenza e di svi-

luppo infantile; di una migliore istruzione delle madri; dell'aumento del grado di immunizzazione e di altri trattamenti essenziali per prevenire e curare malattie; della presenza e della maggiore qualità dei servizi sanitari per le mamme e per i bambini; dell'accesso all'acqua potabile e alle attrezzature igieniche; della sicurezza generale dell'ambiente per i bambini.

Malgrado questi dati molto incoraggianti, i bambini sperimentano ancora una condizione di grave vulnerabilità in quanto ancora nel 2018 le statistiche ci parlano di 15.000 bambini di età sotto i 5 anni che muoiono ogni giorno nel mondo. A ciò va aggiunto che i Paesi che dispongono di informazioni più dettagliate evidenziano che nelle famiglie più povere il numero dei morti tende a raddoppiare rispetto a quanti appartengono a strati sociali più elevati. Inoltre, un bambino su quattro che risiede in Paesi colpiti da un conflitto o disastro naturale, risulta 20 volte più soggetto a morire a motivo della situazione di relativa insicurezza in tema di acqua e igiene che a causa della violenza diretta.

Un altro progresso storico da attribuire alla Convenzione riguarda l'ambito dell'istruzione. Nonostante l'aumento esponenziale della popolazione a livello mondiale, negli ultimi trenta anni il numero dei bambini che non frequenta la scuola primaria, si è ridotto di circa il 40%: più specificamente, nel 1990 la percentuale di quanti in età della primaria non riuscivano ad accedervi raggiungeva quasi il 20%, mentre attualmente il tasso si è portato al di sotto del 10%. Nello stesso periodo si è in gran parte cancellata la disegualianza tra maschi e femmine nel senso che il numero di queste ultime che si trovavano al di fuori del sistema scolastico si è più che dimezzato, passando da 68 a 32 milioni. La secondaria di primo grado, sebbene registri un ritardo notevole rispetto alla primaria, tuttavia evidenzia un miglioramento nel corso dei trenta anni della Convenzione nel senso che 4 bambini su 5 in questa coorte risultano iscritti a scuola. Sul piano negativo, va sottolineato che il 39% di quanti sono fuori del sistema scolastico, pur essendo in età della primaria, risiedono in zone raggiunte da conflitti e da disastri naturali.

Passando alla tutela dei minorenni, un miglioramento importante si è registrato negli ultimi anni riguardo alla pratica delle bambine che si sposano prima dei 18 anni o che sono sottoposte alla mutilazione genitale; tuttavia, anche in questo caso il progresso è stato più rapido nel 20% più ricco delle famiglie, mentre in quello più povero il passo in avanti è stato minimo. Altri miglioramenti vanno segnalati sul piano legislativo nel senso che è cresciuto il numero dei Paesi che hanno approvato norme che mirano ad abolire altre forme di violenza sui bambini. Inoltre, la Convenzione impone agli Stati di proibire le punizioni corporali ai minori e se nel 1988 solo tre Paesi erano in questa situazione, adesso si è raggiunta la cifra di 57. Nonostante ciò, forme violente di disciplina continuano ad essere una pratica seguita a danno di milioni di minori nel mondo.

Tenuto conto che l'igiene costituisce una preconditione essenziale per la salute

dei bambini, negli ultimi venti anni, anche per il contributo della Convenzione in esame, la percentuale della popolazione mondiale che dispone di servizi igienico-sanitari sicuri è cresciuta dal 28% al 43%. Dal punto di vista negativo va ricordato che solo un Paese su quattro è ben incamminato verso il raggiungimento nel 2030 dell'obiettivo di servizi igienico-sanitari quasi universali; inoltre, più di 800 bambini al giorno muoiono nel mondo per malattie connesse a un approvvigionamento idrico insufficiente.

Un andamento preoccupante è offerto dall'arresto nell'ultimo decennio della spinta a una copertura immunitaria globale. Essa ha registrato effetti particolarmente gravi riguardo al morbillo con un raddoppio di casi nel 2018 rispetto all'anno precedente, ma anche riguardo alle malattie DTP-3 (difterite-tetano-pertosse) la situazione è seria.

Da ultimo, l'Organizzazione Mondiale della Sanità calcola che i cambiamenti climatici siano destinati a portare i casi di bambini che soffrono di ritardi nella crescita a oltre 10 milioni nel 2050. L'aumento di fenomeni meteorologici estremi minaccia di accrescere i rischi per la sopravvivenza e la salute dei bambini.

2.2. Le sfide da affrontare

Malgrado la lista dei molti successi ottenuti, sul piano sia dell'impatto positivo sui fenomeni sociali che dei risultati raggiunti, nei trent'anni in cui è stata in vigore, l'Unicef è arrivata alla conclusione che la Convenzione si trovi a un punto di svolta. Certamente non è in discussione né la sua rilevanza, né il suo ruolo, ma la sua realizzazione poiché la trasposizione in interventi concreti dei diritti dei bambini e degli adolescenti si presenta frammentata e disomogenea; benché si sia ormai prossimi alla ratifica universale del trattato, tuttavia, i diritti di milioni di bambini e di adolescenti restano inattuati e in molti Paesi, regioni e comunità sono cresciute le diseguaglianze e, di solito, a scapito dei più poveri e marginalizzati. Comunque, la preoccupazione maggiore riguarda la situazione di alcuni benefici che, pur acquisiti negli ultimi trenta anni, rischiano di essere persi.

Come è emerso già sopra, una prima sfida consiste nel pericolo di stallo per alcuni traguardi già conseguiti e in taluni casi si tratta persino del rischio di un loro annullamento. Una prova eclatante al riguardo è fornita dalla vaccinazione infantile che è stata tra il 1990 e il 2010 il più importante progresso nella storia della salute pubblica attribuibile alla Convenzione e che nell'ultimo decennio ha visto fermarsi la spinta a una copertura generale.

In aggiunta, non mancano altri ambiti in cui l'immobilismo a livello generale risulta preoccupante. In primo luogo, il numero dei bambini che non frequentano la scuola primaria è rimasto stabile a livello mondiale a partire dal 2007 dato che il maggiore accesso al sistema educativo ha tenuto appena il passo con l'aumento del numero dei componenti della coorte di età rilevante. Inoltre, il progresso negli ap-

prendimenti è molto insoddisfacente nel senso che il numero degli alunni che trova difficoltà nello studio è particolarmente grande. In terzo luogo, sebbene la pratica del matrimonio infantile stia diminuendo, tuttavia in parecchi Paesi i miglioramenti sono modesti o mancano del tutto. In particolare, in quattro, delle cinque nazioni con i tassi più elevati, la situazione non è evoluta in modo soddisfacente, mentre i progressi che si sono verificati in vari Stati hanno riguardato soprattutto le famiglie più abbienti sul piano socio-economico. Quanto alla disponibilità di servizi igienico-sanitari, si è già detto sopra che solo un Paese su quattro è ben incamminato verso il conseguimento nel 2030 del traguardo di una loro presenza quasi generale.

Milioni di bambini svantaggiati continuano ad essere privati dei diritti che la Convenzione riconosce loro a causa della presenza ben radicata di ostacoli culturali, sociali, economici e politici. Le guerre, la montante xenofobia, l'emigrazione globale e l'esodo dei rifugiati esercitano un'incidenza devastante sull'applicazione del Trattato. I bambini che risiedono nei contesti più poveri, sia rurali che urbani, soffrono degli effetti della distanza dai luoghi dove si produce la ricchezza per cui sono stati colpiti da un ulteriore impoverimento dei servizi e dei risultati. Più in particolare, i conflitti e le crisi umanitarie ostacolano i servizi e bloccano gli aiuti.

Le bambine costituiscono il settore della popolazione più vulnerabile. Benché sia innegabile l'andamento verso un'eguaglianza di genere sempre maggiore, tuttavia esse corrono rischi più grandi dei maschi di contrarre un matrimonio precoce, di svolgere lavori forzati, di subire violenze di genere e di ricevere un'istruzione inferiore. Anche tra di loro, il gruppo più svantaggiato è formato da coloro che provengono da contesti meno abbienti sul piano socio-economico.

Inoltre, vanno segnalati nuovi rischi per i bambini e gli adolescenti. Una grave minaccia proviene dai genitori che non credono all'importanza basilare di interventi a favore dei figli, come quelli che riguardano l'immunizzazione, e altri pericoli possono essere identificati nella passività dei governi, dei donatori e della società civile e nell'aumento della popolazione giovanile che risiede in Paesi a medio e basso reddito. Il futuro si presenta sempre più insicuro a motivo della debolezza delle prospettive a breve e lungo termine; in questo quadro il cambiamento climatico e i processi di urbanizzazione troppo rapida e non pianificata potrebbero mettere in discussione alcuni progressi storici a favore dei bambini ottenuti con il contributo della Convenzione in esame.

Dopo trenta anni dalla sua approvazione, sembra giunto il momento per rinnovare l'impegno a beneficio certamente di tutti i destinatari del Trattato, ma con una nuova sfida: il settore dei più svantaggiati. Infatti, le disparità nei confronti dei marginali sussistono e vanno eliminate quanto prima. C'è infatti speranza che questo obiettivo possa essere raggiunto perché molti partner stanno unendo le loro forze per realizzare le nuove priorità.

2.3. Le nuove priorità e strategie

Le nuove priorità sono state raccolte in 5 ambiti. In concreto, si tratta di aree in cui il progresso a beneficio di bambini e adolescenti si trova in una situazione di stallo o si sta invertendo la direzione e dove è necessario raddoppiare l'impegno.

Un primo ambito è costituito dal tasso di sopravvivenza neonatale e infantile e accrescerlo costituisce uno degli obiettivi più importanti all'interno dei sistemi primari di assistenza sanitaria; analogo discorso va ripetuto circa la finalità di eliminare le morti prevenibili. Sopra si è ricordato che la mortalità dei bambini è scesa ai minimi storici in quanto il relativo tasso si è dimezzato dal 1989. Tuttavia, un gran numero di bambini al di sotto dei cinque anni si trova ancora in una situazione di estrema vulnerabilità. Si è già detto che nel 2018 sono morti ogni giorno nel mondo ben 15.000 della coorte appena menzionata. A ciò va aggiunto che i bambini appartenenti a famiglie svantaggiate presentano il doppio delle probabilità di morire e i neonati sono i più colpiti perché il tasso di mortalità neonatale (decesso nei primi 28 giorni dell'esistenza) si è ridotto con tempi meno celeri in paragone a quello di mortalità dell'intero gruppo sotto i 5 anni per cui la mortalità neonatale rappresenta oggi la metà quasi dei decessi al di sotto dei 5 anni. Un altro tra i settori della popolazione infantile più colpiti è costituito da quanti si confrontano con i conflitti armati.

Una seconda priorità è stata identificata con l'immunizzazione e si punta a identificare i fattori trainanti nel processo di accettazione dei vaccini per arrivare alla vaccinazione universale. Si è già parlato del grande successo delle campagne di vaccinazione per cui oggi esse prevengono da due a tre milioni di morti ogni anno. Tuttavia, come in altri casi simili, i dati a livello generale non forniscono tutto il quadro della situazione e nascondono le gravi disparità esistenti sul piano regionale e all'interno di territori nazionali e subnazionali. Inoltre, lo stallo degli ultimi anni nella copertura immunitaria globale evidenzia che non è possibile ritenere che il progresso continuo possa essere considerato come se fosse scontato.

Il terzo ambito riguarda il clima e più precisamente l'incidenza che i relativi cambiamenti possono comportare per bambini e adolescenti. Infatti, essi tendono ad aumentare i pericoli di malattie, l'incertezza alimentare e la riduzione dell'accesso ad acque e servizi igienici sicuri. Sono questi i tre canali attraverso i quali i cambiamenti climatici influiscono indirettamente sulla mortalità infantile. Tali andamenti sono attestati da rapporti scientifici delle Nazioni Unite e di altre organizzazioni egualmente affidabili. L'aumento del livello dei gas a effetto serra sta provocando una crescita della temperatura globale che è la causa principale di eventi meteorologici estremi a cui vanno attribuiti i tre rischi richiamati sopra per la vita di bambini e adolescenti.

Una quarta area è costituita dal sistema di Istruzione e di Formazione e in que-

sto caso il traguardo per il futuro è quello di raggiungere i bambini e gli adolescenti che sono finora rimasti esclusi dall'accesso alle scuole ed elevare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. Sopra si sono descritti i risultati veramente storici conseguiti in proposito nei 30 anni della Convenzione, ma al tempo stesso è stato evidenziato che l'aumento della popolazione ha annullato qualsiasi progresso dal 2007 e l'unico esito positivo è individuabile nella diminuzione del numero dei bambini esclusi dall'istruzione primaria ha tenuto il passo in percentuale con la loro crescita nella popolazione totale in particolare nei Paesi dell'Africa e dell'Asia Meridionale. Questi dati preoccupano perché fanno temere che in Africa il settore dei bambini e degli adolescenti che sono privi di un grado di istruzione sufficiente potrebbe aumentare non solo nella secondaria, ma anche nella primaria. Sempre in riferimento al continente appena menzionato si calcola che per il 2030 si richiederebbero 1,3 milioni di docenti in più per conservare l'attuale relazione studente-docente e che se si vuole far scendere il rapporto insegnante-allievi a 1/23 bisognerebbe disporre di ulteriori 5,8 milioni di docenti. Di fronte alla crescita notevole della domanda di Istruzione e di Formazione Professionale è anche urgente un aumento consistente degli investimenti.

Problematica non è solo la quantità, ma anche la qualità. Ricerche recenti evidenziano che il livello delle competenze di base degli alunni che hanno conseguito il diploma dell'istruzione primaria risulta scarso. Tale andamento non deve far concludere che gli investimenti in questo ambito siano sprecati perché gli esiti delle indagini mostrano che, anche in zone caratterizzate dalla bassa qualità dell'insegnamento primario, andare a scuola fa ancora la differenza per cui sarebbe un errore avviare una descolarizzazione, mentre ciò che bisogna realizzare in fretta è un'efficace riscolarizzazione. All'elevazione della qualità dell'istruzione primaria può dare un contributo significativo la diffusione e il potenziamento dell'educazione prescolastica a partire dai nidi per poi passare alla scuola dell'infanzia. In questo caso la frequenza di tale livello esercita un impatto positivo sia sull'accesso all'istruzione che sulla qualità degli apprendimenti.

Un altro obiettivo prioritario nel campo dell'Istruzione va identificato in un rinnovato impegno a potenziare l'accesso all'istruzione dei bambini e degli adolescenti più poveri, marginalizzati, svantaggiati e difficili da raggiungere, a migliorare la qualità della formazione che viene loro impartita e ad accrescere i relativi investimenti. Al fine di assicurare la frequenza scolastica dello zoccolo duro di quanti sono ancora fuori del sistema di istruzione, cioè dell'8% del gruppo di età rilevante, si richiedono strategie nuove e diverse rispetto a quelle che sono state in passato. Infatti, si tratta di gruppi molto differenti tra loro quali i bambini e gli adolescenti: disabili, di strada, membri di minoranze etniche e religiose, migranti, rifugiati e residenti in aree raggiunte da conflitti armati e da disastri naturali. Il problema maggiore al riguardo consiste nella necessità di diversificare le strategie per recuperarli alla scuola.

La sfida è particolarmente seria con le bambine e le adolescenti che incontrano gravi impedimenti per riuscire a frequentare un'educazione di qualità come: norme di genere restrittive, pratiche quali il matrimonio precoce, scuole poco sicure dove si perpetrano violenze sulle alunne e mancano servizi igienici specifici. Al riguardo il Rapporto dell'Unicef si concentra sulla prassi del matrimonio infantile considerata particolarmente dannosa e, quindi, da eliminare al più presto, velocizzando gli interventi quali le riforme legali, un ampliamento dei servizi e l'estensione di programmi mirati all'emancipazione femminile e al cambiamento delle norme di genere.

L'ultimo ambito che deve essere oggetto di interventi prioritari è costituito dall'urbanizzazione. Benché tale processo abbia consentito a milioni di bambini e di adolescenti di accedere ai servizi essenziali, tuttavia, le ricerche stanno dimostrando che un numero consistente di essi sperimentano situazioni uguali o peggiori a quelle dei loro colleghi che risiedono nelle campagne. L'aumento costante dell'urbanizzazione nel mondo sta continuamente allargando le diseguaglianze tra bambini e adolescenti che risiedono nelle città. In particolare aumenta la popolazione che vive nelle baraccopoli e negli insediamenti informali. I governi nazionali, le amministrazioni cittadine e le municipalità devono intervenire urgentemente a tutela dei cittadini più poveri e dei loro figli per evitare che siano colpiti da condizioni di svantaggio che li pongano in una situazione di marginalizzazione rispetto alle zone rurali.

Passando alle strategie da adottare per realizzare le nuove priorità, la prima che viene indicata, consiste nel saldare gli interventi dei governi con la partecipazione sociale, istituzionale e personale perché si nota un certo disallineamento fra gli attori dei provvedimenti a favore di bambini e adolescenti. Si tratta di un problema già segnalato all'inizio dell'ultimo decennio, ma riguardo al quale poco è stato realizzato nella decade passata per cui da questo punto di vista gli anni '20 dovrebbero essere decisivi. In ogni caso, la proposta non significa togliere ai governi la responsabilità primaria delle politiche per i giovani, ma vuol dire che anche altre istituzioni, enti e strutture dovranno fare la loro parte in dialogo con le autorità pubbliche.

Alcuni tipi di intervento sono divenuti ormai tradizionali e non vanno abbandonati. Li ricordiamo: rafforzare le evidenze relative ai problemi, applicare i principi di giustizia sociale e di parità di genere nella progettazione degli interventi, investire nelle strategie che si sono dimostrate valide, ampliare le risorse di personale ed economiche e potenziare la volontà politica. Tutto questo, però, non è sufficiente e si deve anche realizzare una svolta che comporti un salto di qualità.

Negli ultimi anni il mondo è cambiato in maniera notevole, sono emersi problemi nuovi e quelli già esistenti hanno assunto caratteristiche ancora più gravi. A ciò va aggiunto che la politica si è sempre più polarizzata intorno a visioni del futuro tra loro del tutto contrapposte. Le nuove tecnologie hanno significato più opportunità per tutti, ma non senza rischi e problemi. Inoltre, ancora non si riesce a convogliare i nuovi benefici verso milioni di bambini e adolescenti marginalizzati. Pertanto, bi-

sognerà impegnarsi maggiormente per elaborare strategie nuove e più efficaci che li aiutino ad uscire dalla loro condizione di svantaggio. Certamente ci sono dubbi e paure, ma non mancano le speranze che si basano sul fatto che molti partner, nuovi e storici, stanno unendo le loro forze soprattutto per venire incontro ai problemi dei più marginalizzati.

In questa ricerca di politiche più incisive non si deve trascurare l'apporto degli stessi bambini e adolescenti; una prova in questo senso è identificabile nel contributo che da Greta Thunberg e da tanti giovani è venuto riguardo al contrasto ai cambiamenti climatici che stanno minacciando la sopravvivenza dell'umanità. Le loro proposte potrebbero aiutare i governi ad adottare strategie coraggiose e le imprese ad avviare una reale "green economy". In continuità con questa linea d'azione l'Unicef si impegna ad avviare un dialogo globale che permetta di elaborare strategie in grado di operationalizzare nell'attuale contesto i principi della Convenzione.

2.4. Un primo bilancio

Il testo dell'Unicef che è stato sinteticamente presentato sopra ha elencato in maniera precisa e motivata tutte le valenze positive della Convenzione. Il documento costituisce il trattato internazionale più ratificato nel mondo ed è stato decisivo nel migliorare la vita di milioni di bambini e di adolescenti. Ha convinto i governi dei Paesi firmatari ad emanare norme e a decidere investimenti che si sono dimostrati capaci di accrescere le opportunità di utilizzare i servizi destinati ai giovani e di esercitare i diritti loro riconosciuti. La Convenzione ha inciso profondamente sulla immagine sociale dei bambini e degli adolescenti per cui si sono aperte per loro le strade per godere di un nuovo protagonismo.

Il documento si dimostra molto meno efficace nel disegnare le prospettive di futuro. La Convenzione è ancora lontana dall'essere pienamente attuata e, soprattutto, preoccupa che milioni di bambini e adolescenti continuano a vivere in una situazione di svantaggio a causa della condizione di povertà della propria famiglia, della propria Regione e del proprio Paese. L'Unicef è convinta della necessità di una svolta sostanziale nell'attuazione della Convenzione che, però, non riesce a delineare in maniera soddisfacente.

3. Il lavoro dei giovani: problemi, opportunità e prospettive

È una tematica a cui abbiamo riservato uno spazio a parte perché questo nodo problematico è assente nel documento che abbiamo commentato nella prima sezione dell'editoriale. Due sono le dimensioni che verranno affrontate e che ci permetteranno

no di occuparci prevalentemente, in prima istanza, delle zone più povere del mondo e, in seconda, di quelle più ricche.

3.1. Allarme per la crescita del lavoro minorile: gli effetti della pandemia del coronavirus

La diffusione a livello mondiale del Covid-19 sta mettendo in crisi il progresso che si è riscontrato riguardo al lavoro minorile nel ventennio che sta per chiudersi⁵. Infatti, le due decadi del terzo millennio hanno registrato una riduzione di 94 milioni tra i bambini che lavorano in età precoce, ma la pandemia del Coronavirus costituisce una grave minaccia per il risultato positivo che è stato raggiunto in questo campo negli ultimi anni.

Un primo motivo di questo regresso va identificato nella situazione per cui i bambini e i ragazzi già impegnati nel mercato del lavoro, sebbene l'età non lo permetterebbe, potrebbero essere obbligati a farlo per tempi più lunghi e in condizioni peggiori. Inoltre, è prevedibile che una quota in aumento venga coinvolta in occupazioni particolarmente pericolose che possano provocare danni rilevanti alla salute e alla sicurezza personale.

Un'altra causa della crescita del lavoro minorile si può ravvisare nell'aumento della povertà che il Covid-19 potrebbe comportare. In tale situazione, gli adulti disoccupati e le famiglie in difficoltà potrebbero essere tentati di utilizzare il lavoro dei figli per riuscire a sopravvivere in condizioni di grave bisogno. In proposito, lo studio citato in nota osserva che la crescita di un punto percentuale della povertà della popolazione è relazionata con un aumento dello 0,7% del lavoro minorile. Pertanto, quest'ultimo viene a costituire uno strumento di difesa delle famiglie povere quando i sistemi economici si vengono a trovare in condizioni problematiche.

Ulteriori fattori che implicano l'aumento del lavoro minorile sono rappresentati dalla chiusura delle scuole e dalla riduzione dei servizi sociali; riguardo alla prima causa va sottolineato che il lockdown ha raggiunto, allontanandoli dal sistema di istruzione e di formazione, più di un miliardo e mezzo di alunni in circa 130 Stati. Una conseguenza prevedibile delle due cause è, infatti, la sollecitazione che ricevono bambini e ragazzi a entrare nel mondo del lavoro. Da questo punto di vista non basta intervenire durante la pandemia, ma bisogna garantire che nel mondo post-Covid le famiglie siano messe in grado di confrontarsi in maniera vincente con sfide analoghe in prospettiva. Infatti, anche quando la scuola riaprirà, alcuni genitori potrebbero non disporre più delle risorse per mandare i figli a scuola.

⁵ Cfr. INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION AND UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, *COVID-19 and Child Labour: A time of crisis, a time to act*, New York, ILO and UNICEF, 2020.

Anche se le abbiamo menzionate per ultime, le disparità dovute al sesso hanno un'incidenza pari e in alcuni Paesi anche superiore rispetto agli altri fattori. Non bisogna dimenticare che le bambine e le ragazze costituiscono un settore della popolazione particolarmente soggetto allo sfruttamento in agricoltura e nei lavori domestici.

Lo studio da cui sono stati desunti i dati fin qui analizzati continuerà anche nel 2021 e si spera di poter offrire delle stime più precise. Al contrario, le strategie proposte per ovviare alle problematiche menzionate rimarranno le stesse anche successivamente; in particolare si tratta di fornire una tutela più ampia a livello sociale, di assicurare alle famiglie povere un accesso più facile al credito, di procurare ai genitori delle occupazioni più dignitose, di introdurre provvedimenti per incentivare il ritorno a scuola degli alunni, inclusa l'abolizione delle tasse scolastiche, e di potenziare le ispezioni nei luoghi di lavoro in modo da garantire l'osservanza della legislazione sul lavoro minorile. Il problema con queste politiche non riguarda la loro validità quanto l'efficacia e l'efficienza nella loro applicazione.

3.2. Lavori da sogno? Le aspirazioni di carriera degli adolescenti e il futuro del lavoro

Nel mondo i giovani che terminano gli studi risultano attualmente più qualificati in media dei loro colleghi delle generazioni precedenti e questo andamento rappresenta un progresso che si può a buon diritto considerare storico. Al tempo stesso, il loro passaggio al mondo del lavoro continua ad essere problematico e i governi non riescono ad annullare, o quanto meno a ridurre di molto, il divario che si riscontra tra, da una parte, la domanda delle società e dell'economia e, dall'altra, l'offerta dei sistemi d'Istruzione e Formazione. L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, OECD in inglese e OCDE in francese, a cui aderiscono i Paesi più industrializzati del mondo), utilizzando i risultati del suo programma internazionale per la valutazione degli studenti (Programme for International Student Assessment, PISA), ha approfondito in un suo recente studio le problematiche relative al rapporto tra le attese occupazionali dei giovani e la configurazione che il lavoro tenderà ad assumere in futuro⁶.

Il primo dato della ricerca da evidenziare riguarda il confronto nel tempo tra la prima indagine PISA del 2000 e l'ultima del 2018. L'andamento che ne emerge ha del sorprendente nel senso che, nonostante i cambiamenti profondi registratisi in questi anni sul piano sociale, le attese occupazionali dei giovani sono rimaste so-

⁶ Cfr. MANN A. et alii, *Dream Jobs? Teenagers Career Aspirations and the Future of Work*, Paris, OECD, 2020.

stanzialmente stabili: l'unica novità è data da una focalizzazione degli intervistati del 2018 su un numero di lavori ancora più ridotto che nel passato. In particolare, il 47% dei 15enni e il 53% delle loro colleghe che hanno partecipato alla ricerca PISA del 2018 hanno dichiarato di attendersi che a 30 anni svolgeranno uno dei 10 lavori da loro indicati e rispetto al 2000 il primo gruppo era cresciuto dell'8% e il secondo del 4%. Sull'andamento appena ricordato hanno influito soprattutto gli intervistati di provenienza familiare svantaggiata e quanti avevano ottenuto risultati modesti nelle prove di lettura, matematica e scienze.

Anche la distribuzione in base al sesso sottolinea la limitatezza del ventaglio delle aspirazioni degli adolescenti. Tale tendenza, che è già affiorata sopra, viene confermata dai dati secondo cui massimamente voluta dai 15enni è la professione di ingegnere (nel 2000 di manager) seguita da quella di manager (nel 2000 di informatico), mentre per le 15enni si tratta rispettivamente del medico (nel 2000 dell'insegnante) e dell'insegnante (nel 2000 del medico). Costituiscono un'eccezione a questi andamenti soprattutto la Germania e la Svizzera che si caratterizzano per una gamma più ampia di occupazioni e tale risultato viene spiegato per la maggiore incidenza nei sistemi dei due Paesi dei percorsi formativi di tipo professionale a cui si collega tra l'altro una efficacia maggiore dei programmi di orientamento e contatti molto più estesi con una pluralità di professioni.

La ricerca ha esaminato i rapporti tra le attese lavorative degli adolescenti e i trend presenti e futuri del mercato del lavoro. Gli intervistati continuano ad essere attratti dalle professioni tipiche del secolo scorso, mentre non sembrano trovare interessanti le occupazioni nuove, neppure quelle particolarmente prestigiose. Ciò che preoccupa maggiormente sono le scelte degli adolescenti di origine sociale svantaggiata che si orientano principalmente verso lavori che sono esposti in misura elevata al pericolo di automazione. In proposito, va osservato che i Paesi di lingua inglese e quelli del Nord dell'Europa risultano meno a rischio da questo punto di vista.

Le aspirazioni lavorative sono condizionate notevolmente dal background sociale degli adolescenti. Infatti, un intervistato su tre tra quelli che ottengono buoni risultati nelle prove del programma PISA non si propone di iscriversi all'università, né pensa di svolgere un lavoro che richieda tale titolo. Preoccupa al riguardo che le probabilità che il sottocampione appena menzionato nutra aspirazioni lavorative elevate siano quattro volte inferiori rispetto a quelle dei loro colleghi con le medesime capacità, ma appartenenti a ceti sociali elevati.

Un'altra tendenza che emerge dalla ricerca riguarda gli adolescenti che, pur disponendo delle potenzialità per riuscire bene a scuola e nella vita, si trovano in uno stato confusionale rispetto ai percorsi da seguire per metterle a frutto. Questo disallineamento tra qualificazioni da acquisire e livelli occupazionali da raggiungere riguarda soprattutto gli studenti di classe sociale bassa.

Un andamento che può suggerire misure per affrontare i problemi appena ac-

cennati mette in risalto le potenzialità positive delle attività di orientamento. Queste si correlano con la diffusione di atteggiamenti favorevoli nei confronti del sistema di istruzione e di formazione in quanto possono facilitare la transizione al mondo del lavoro, con l'allargamento del ventaglio delle occupazioni a cui aspirare e con un miglioramento della rispondenza tra le attese dei giovani e le offerte del mondo produttivo. Rimane il problema che nel 2018 meno del 40% degli intervistati ha potuto partecipare alle attività di orientamento.

Il rapporto avanza tre proposte per migliorare la transizione tra sistema educativo ed economico. La prima si riferisce alle strutture dell'istruzione e della formazione che di fronte ai ritmi accelerati del cambio tecnologico devono impegnarsi maggiormente in un rinnovamento profondo che le renda capaci di preparare al meglio i giovani in vista del passaggio appena menzionato: in particolare, non sarebbe sufficiente un'educazione limitata alle competenze accademiche, ma le scuole, i CFP e il terziario devono mirare ad ampliarla in modo da comprendere la curiosità, l'immaginazione, l'empatia, l'imprenditorialità e la resilienza. In secondo luogo, è necessario potenziare le attività di orientamento scolastico e professionale per le ragioni richiamate sopra. Da ultimo, il sistema educativo deve aiutare gli studenti non solo a prepararsi validamente ed una professione, ma anche a capire il funzionamento del mercato del lavoro e i suoi problemi in modo che possano intervenire a risolverli e a migliorarne l'offerta.

Passando a un rapido bilancio della ricerca, i risultati raggiunti sul piano empirico sono molto validi e fotografano la condizione giovanile nella transizione dal sistema educativo a quello economico. Le proposte sono in parte discutibili perché sono interpretabili nel senso di una subordinazione dell'istruzione e della formazione alle politiche produttive e del lavoro, invece di trovare nel primato della persona la loro priorità. Vanno, invece, sottolineati in positivo l'indicazione a rafforzare l'offerta delle attività di orientamento e il dato sulla importanza della promozione del sottosistema della Formazione Professionale ai fini di un rapporto più equilibrato tra il sistema dell'istruzione e della formazione da una parte e quello economico dall'altra, un orientamento che, invece, l'Italia stenta ad attuare in pienezza.

CARLO NANNI – GIUSEPPE TACCONI

In memoriam

In nemmeno un anno due lutti molto dolorosi hanno colpito “Rassegna CNOS” e anche le scienze umane e dell’educazione: il 19 gennaio si è spento Don Giuseppe Tacconi e a distanza di sei mesi, il 19 luglio, ha chiuso la sua giornata terrena Don Carlo Nanni. Ambedue erano collaboratori insigni della rivista.

Don Giuseppe Tacconi, sacerdote salesiano, era professore associato di Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze Umane dell’Università di Verona e membro del comitato scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana; da poco era divenuto docente ordinario. Dopo una via crucis di parecchi mesi, in quanto la presenza di un tumore particolarmente aggressivo era stata scoperta nel febbraio 2019, è andato alla casa del Padre in giovane età (53 anni), lasciandoci una testimonianza ammirevole di fede, serenità e operosità.

Le sue benemeritenze sono molte e note. Anzitutto, si è segnalato per le sue numerose e apprezzate docenze presso, tra l’altro: l’Istituto Universitario Salesiano di Venezia Mestre; prestigiose istituzioni di altri Paesi come la Kath. Stiftungsfachhochschule di Benediktbeuern (Germania) e la University of California di Berkeley (Stati Uniti); soprattutto l’Università di Verona dove ha svolto stabilmente il suo insegnamento.

Un altro ambito in cui eccelle era quello della ricerca, soprattutto qualitativa. Ha collaborato a parecchie indagini importanti e varie ne ha dirette. A testimonianza dei suoi meriti in questo ambito sono le sue appartenenze scientifiche: dal 2009 era membro dell’AERA (American Educational Research Association), dal 2008 del CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica dell’Università degli Studi di Verona) e dal 2007 del gruppo di lavoro APRED (Analisi delle pratiche educative) nell’ambito della SIPED.

Altrettanto valida ed efficace è stata la sua collaborazione a molte riviste. Qui ci limitiamo a ricordarne tre: dal 2002 ha diretto la rivista per gli insegnanti di religione “*Religione e Scuola*”; nel 2018 era stato nominato membro del comitato dei referee di “*Orientamenti Pedagogici*”; dal 2006 ha collaborato con “*Rassegna CNOS*” e dal 2009 faceva parte del suo comitato scientifico.

Per quest’ultima rivista non solo ha steso vari articoli, ma per diversi anni ha anche curato delle rubriche quali l’osservatorio sulla leFP, le interviste ai responsabili della FP e ai relativi centri di ricerca e i dialoghi con i rappresentanti del mondo sindacale e imprenditoriale; in concreto si tratta di oltre 40 interventi. Inoltre, per la presidenza della Federazione del CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione, Aggiornamento Professionale) ha coordinato ricerche do-

cumentate in specifiche pubblicazioni e ha promosso per diversi anni un progetto dal titolo *"Il CFP si Rinnova"*, è una raccolta "ragionata" di buone pratiche tratte dal vissuto dei formatori della IeFP. Dei numerosi libri che ha pubblicato, qui mi limito a ricordare i titoli di quelli redatti per la presidenza della Federazione del CNOS-FAP e cioè: *"Insieme per un nuovo progetto di formazione"*, Roma, CNOS-FAP, 2003; con S. Fontana e M. Visentin, *"Etica e deontologia dell'operatore della formazione professionale"*, Roma, CNOS-FAP, 2003; con D. Nicoli, *"Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP"*, I Volume, Roma, CNOS-FAP, 2007; *"In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale"*, Roma, CNOS-FAP, 2011; *"In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale"*, Roma, CNOS-FAP, 2011; con G.M. Gomez, *"Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza"*, Roma, CNOS-FAP, 2013.

Particolarmente stimato dagli studenti e dai colleghi, le sue lezioni erano sempre molto seguite sia per i contenuti che trattava, sia per la didattica efficace che seguiva. Di lui si ammiravano il desiderio di ricerca e di sperimentazione, l'umanità, la gentilezza d'animo e l'atteggiamento accogliente e positivo.

Don Carlo Nanni, anche lui sacerdote salesiano, si è spento a 75 anni dopo tre mesi di sofferenze dovute a un cancro ai polmoni, molto aggressivo, che lo aveva colpito. Era professore emerito di Filosofia dell'educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma, di cui era stato Rettore Magnifico per sei anni e prima decano per sette della Facoltà di Scienze dell'Educazione.

Nel 1976-77 aveva iniziato la docenza in Facoltà e aveva continuato in questo suo impegno fino, si può dire, alla morte. Dato l'ingegno particolarmente versatile, il suo insegnamento non si è focalizzato su una sola disciplina, ma ha realmente riguardato la maggior parte delle scienze umane. Ha dimostrato una profonda competenza nella pedagogia, specialmente di quella per la scuola e la Formazione Professionale, e di quella della comunicazione. Inoltre, si è occupato con successo di politiche educative, della condizione giovanile, di teologia dell'educazione, di formazione degli insegnanti, di catechetica e di pastorale, e di insegnamento della religione cattolica. In tutti questi ambiti disciplinari non si è limitato all'insegnamento, ma li ha approfonditi con lo studio e la ricerca che hanno incluso il livello teorico e quello delle indagini sul campo. Era particolarmente seguito dagli studenti, sia per i contenuti che erano sempre innovativi e stimolanti, sia per la sua metodologia di insegnamento che poneva al centro l'allievo e le sue esigenze di formazione.

La sua docenza non era chiusa nella *"turrus eburnea"* dell'università, ma è stata praticata in tante altre strutture. In particolare ha dato un contributo determinante alla riforma curricolare sia per l'area della cultura generale nei Centri di Formazione Professionale del CNOS-FAP sia per l'insegnamento della Religione Catto-

lica nella scuola secondaria di 2° grado. È stato Consulente Ecclesiastico Centrale dell'UCIIM, l'Associazione degli Insegnanti Cattolici delle medie e delle superiori, e dell'AIDU, l'Associazione Italiana dei Docenti Universitari cattolici. Come membro della SIPED (Società Italiana di Pedagogia), egli è stato ricordato per i suoi studi e ricerche, per il molto bene che ha fatto e per il suo dolce sorriso che esprimeva la sua disponibilità all'accoglienza di tutti. Vanno pure evidenziati i suoi apporti alla redazione di rilevanti documenti della Chiesa italiana. Da ultimo i suoi impegni di studio e gestionali non gli hanno impedito di essere sempre disponibile alla cura pastorale delle persone.

Molto stimate sono anche le sue pubblicazioni che si contraddistinguono per la loro quantità e qualità: ne fanno parte libri (intorno a 70), articoli, saggi in volumi collettanei, voci di dizionari, testi di divulgazione filosofica e pedagogica, ricerche sulla storia locale, civile ed ecclesiale dei suoi luoghi di origine. Inoltre, è stato membro apprezzato dei comitati scientifici di molte e importanti riviste in tutti o quasi gli ambiti dei suoi studi.

Entro questo quadro si colloca la sua collaborazione a "Rassegna CNOS" che data dalla fondazione della rivista e che nel 1995 è assunta a partecipazione al comitato scientifico. In particolare, sono stati pubblicati una quindicina dei suoi articoli che trattavano di pedagogia della FP con particolare riguardo all'insegnamento della cultura generale, di politiche educative e di problematiche pastorali. Quanto ai libri mi limito a ricordare i principali tra i più recenti e che hanno solo Don Carlo come autore: *"Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagogista teorico?"*, Roma, LAS, 2007; *"Educare cristianamente. Lettere spirituali a educatori, insegnanti e formatori"*, Torino, Elledici, 2008; *"Emmanuel Mounier. Il pensiero pedagogico"*, Roma, LAS, 2008; *"Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi"*, Roma, LAS, 2012; *"Educare con don Bosco alla vita buona del Vangelo"*, Torino, Elledici, 2012; *"Educazione, evangelizzazione, nuova evangelizzazione"*, Roma, LAS, 2012; *"Educarsi per educare. Cristiani a scuola per i giovani"*, Roma, LAS, 2012; *"All'indomani del concilio di Trento. Il sinodo del vescovo di Castro Girolamo Maccabei (16 novembre 1564)"*, Roma, LAS, 2013; *"Immagini. Per pensare e vivere meglio"*, Roma, LAS, 2015; *"Pensieri in libertà"*, Roma, Edizioni Vertigo, 2019; *"Una via filosofica all'educazione e alla formazione"*, Roma, LAS, 2019.

In conclusione, va anzitutto sottolineato il suo impegno a interpretare in una prospettiva pedagogica le sfide complesse della nostra società, sottoponendo a serrata critica le proposte culturali, tradizionali e attuali. La realizzazione del suo ruolo nella Facoltà di Scienze dell'Educazione come docente e per due volte come decano si è sempre caratterizzato per un atteggiamento di familiarità e di amicizia, tipico dello spirito salesiano, nei confronti dei colleghi e degli studenti. Da ultimo, con il contributo di don Carlo l'UPS non solo si è accresciuta notevolmente sul piano quantitativo, ma si è anche qualificata sempre più e meglio nella sua proposta formativa.

Guglielmo Malizia e la Federazione CNOS-FAP






Osservatorio Digitale

La piattaforma interattiva sulle politiche attive del lavoro e della formazione professionale

CNOS-FAP e PIR-CIAS hanno sviluppato un Osservatorio digitale con l'obiettivo di monitorare e scambiare sistematicamente le policy implementate in materia di formazione professionale e politiche attive del lavoro.

L'Osservatorio raccoglie e classifica gli avvisi pubblicati dalle Regioni e Province Autonome nel corso del 2020 attraverso l'utilizzo di schede di rilevazione online, il database è collegato alle dashboard interattive dell'Osservatorio per condividere i risultati dell'indagine secondo tre dimensioni fondamentali:

- **Finanziamento:** le pagine interattive forniscono un quadro analitico della provenienza delle risorse (FTE, risorse fondi regionali ecc.) e dell'uso primario per entrambi le tipologie di fondi
- **Politiche attive del lavoro:** le dashboard analizzano i fondi regionali relativi alle politiche attive del lavoro
- **Politiche della formazione professionale:** le dashboard categorizzano le informazioni relative ai bandi della filiera formativa professionalizzante, della formazione continua e permanente, e degli interventi collegati alle misure formative.

Le pagine dell'Osservatorio sono interattive e completamente navigabili, la nota metodologica fornisce indicazioni riguardanti le modalità di raccolta delle informazioni e il loro trattamento, inoltre, compilate un glossario che definisce i principali termini utilizzati nell'Osservatorio digitale.

Consulta la nota metodologica
Come funziona il cruscotto?

Ultimo aggiornamento: 08/07/2020
 Per informazioni scrivere a:
osservatorioglobale@pirociasplatform.it
osservatorioglobale.cnosfap.it







POLITICHE ATTIVE DEL LAVORO

Seleziona la regione che vuoi esplorare



© 2020 PIR-CIAS e CNOSFAP

Avvisi multi servizio

146.596.421,00 €
100%

28

Avvisi mono servizio

15.221,519,90 €
1%

24

MAR destinati

50.464.423,00 €
40%

31

MIR destinati

96.229.199,00 €
100%

37

Politica	Importo
Orientamento specialistico	303.259.431,00 €
Formazione mirata (affidamento, reinserimento lavorativo)	221.753.095,00 €
Finanziamento extra concorsuale	220.854.750,00 €
Mobilità professionale transazionale e territorialità	21.000.000,00 €
Accompagnamento al lavoro	145.452.132,00 €
Strategie di autoimpiego + erogazione servizi	14.330.000,00 €
Indicenti di sostegno legato ad uno o più FTE	12.875.370,00 €
Bonus di assunzione/Incentivo Occupazione Giovani	10.404.930,00 €
Servizi Civili (nazionali e internazionali)	226.820,00 €

Condizione occupazionale	Importo
Disoccupati NEET	1.433.041,00 €
Classi integrate	29.896.000,00 €
Disoccupati di lungo durata	6.376.000,00 €
Lavoratori di società/area in crisi	8.000.000,00 €
Occupati	28.054.710,00 €

Situazione di svantaggio	Importo
Disabili	9.399.410,00 €
Situazione economica	10.340.000,00 €
Stranieri	0.000.000,00 €
Overaggiati	63.890.420,00 €

Modalità di rendicontazione

Costi standard	28.014.142,00 € 19,1%
Costi reali	95.911.800,00 € 66,9%

Modalità di finanziamento

2020-1-01-0000000000	100%
----------------------	------

Modalità di presentazione

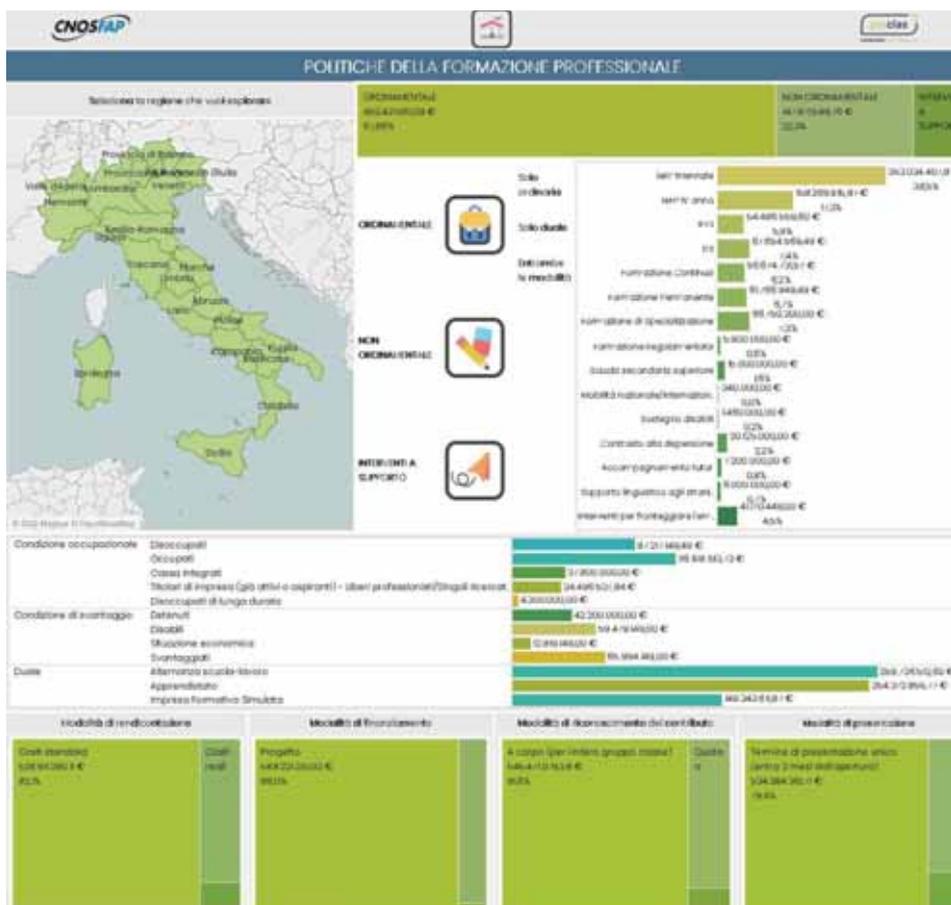
Sempre aperte (avvisi)	100%
Termini di presentazione (unico bando)	0%
Termini di presentazione (multi-opportunità)	0%

Seleziona l'elemento/gli elementi che vuoi visualizzare
Tutti

Seleziona le misure e/o le tipologie di destinatari (condizione occupazionale e di svantaggio)
Tutti

Stato	Regione	Attrezzatura/Modalità	Finanziamento	Finanziamento	Link esterno
20/07/2020	Lombardia	Decreto n. 5299 del 20/07/2020	Determinazione a valere sull'Avviso pubblico di rate per il corso	-	https://www.regione.lombardia.it/regione/PROGRA
05/08/2020	Marche	DDP n. 48 del 05/08/2020	Avviso pubblico per il sostegno alle CIRA/COOP di attività nella	2.000.000,00 €	http://www.regione.marche.it/area-servizi/2020/08/05/2020/08/05
02/07/2020	Emilia-Romagna	Decreto di Giunta regionale n. 40 del 02/07/2020	Attegiato 1 Operazioni formative e di	6.000.000,00 €	https://www.regione.emilia-romagna.it/area-servizi/2020/07/02/2020/07/02
02/07/2020	Emilia-Romagna	Decreto di Giunta regionale n. 40 del 02/07/2020	Operazioni operative e formative di	2.200.000,00 €	https://www.regione.emilia-romagna.it/area-servizi/2020/07/02/2020/07/02
09/07/2020	Friuli-Venezia Giulia	Legge regionale n. 20 del 09/07/2020	Attegiato 1 Operazioni formative e di	2.000.000,00 €	https://www.regione.fvg.it/area-servizi/2020/07/09/2020/07/09
09/07/2020	Umbria	DDP n. 12 del 09/07/2020	Approvazione dei dispositivi di attuazione del "Piano di sostegno	1.000.000,00 €	https://www.regione.umbria.it/area-servizi/2020/07/09/2020/07/09
09/07/2020	Umbria	DDP n. 12 del 09/07/2020	Tolleranza dotazione finanziaria Avviso Pubblico per erogazione	2.000.000,00 €	https://www.regione.umbria.it/area-servizi/2020/07/09/2020/07/09
09/07/2020	Lombardia	DDP n. 24 del 09/07/2020	Linea 1000 per l'attuazione della IV Fase di CISE Unico (art. 1)	-	https://www.regione.lombardia.it/regione/PROGRA
09/07/2020	Marche	DDP n. 62 del 09/07/2020	Avviso pubblico di accompagnamento	1.000.000,00 €	http://www.regione.marche.it/area-servizi/2020/07/09/2020/07/09
09/07/2020	Vale d'Aosta	Avviso pubblico n. 2048 del 09/07/2020	Contributi alla PIR a sostegno dell'occupazione per	2.200.000,00 €	https://www.regione.vale.it/area-servizi/2020/07/09/2020/07/09

EDITORIALE



Seleziona l'elemento/gli elementi che vuoi visualizzare
Tutti

Seleziona la specifica tipologia di formazione, stato, destinatari e/o condizione di svantaggio che vuoi visualizzare
Tutti

Stato	Regione	Attrezzatura/Modalità	Finanziamento	Finanziamento	Link esterno
04/07/2020	Compania	BURC n. 4 del 04/07/2020	Avviso per la partecipazione a percorsi formativi destinati	1.000.000,00 €	https://www.regione.compania.it/opportunita/avvisi-10-p
11/07/2020	Umbria	DDP n. 42 del 11/07/2020	Avviso pubblico per la costituzione del catalogo regionale dell'	-	https://www.regione.umbria.it/area-servizi/2020/07/11/2020/07/11
	Compania	DDP n. 1 del 11/07/2020	POF Comparsa FSE 2014/2020 DDG n. 61 del 01/07/2020. Avviso pu	1.200.000,00 €	https://www.regione.compania.it/opportunita/programmi-4
04/07/2020	Umbria	DDP n. 42 del 11/07/2020	POF Comparsa FSE - FIRM 2014/2020 DDG n. 61 del 01/07/2020. An	1.800.000,00 €	https://www.regione.compania.it/opportunita/programmi-4
04/07/2020	Marche	DDP n. 42 del 11/07/2020	Avviso pubblico per la presentazione di operazioni per la fo	222.000,00 €	https://www.regione.marche.it/area-servizi/2020/07/04/2020/07/04
04/07/2020	Marche	DDP n. 42 del 11/07/2020	POF Marche FSE 2014/2020 Area 2 inclusione sociale e lotta	4.000.000,00 €	https://www.regione.marche.it/area-servizi/2020/07/04/2020/07/04
04/07/2020	Basilicata	Avviso n. 10 del 04/07/2020	Avviso n. 10 del 04/07/2020 - Avviso a carattere propositivo finalizzato alla m	340.000,00 €	https://www.regione.basilicata.it/area-servizi/2020/07/04/2020/07/04
09/07/2020	Friuli-Venezia Giulia	Decreto di proroga n. 6/2 del 09/07/2020	Decreto n. 6/2 del 09/07/2020	2.000.000,00 €	https://www.regione.fvg.it/area-servizi/2020/07/09/2020/07/09
09/07/2020	Umbria	Decreto della Giunta di approvazione n. 2849 del 09/07/2020	Avviso Pubblico per la p	4.200.000,00 €	https://www.regione.umbria.it/area-servizi/2020/07/09/2020/07/09
09/07/2020	Lombardia	Decreto n. 1849 del 09/07/2020	Avviso pubblico ordinativo di piani operativi di smor	6.000.000,00 €	https://www.regione.lombardia.it/regione/PROGRA
20/07/2020	Compania	DDP n. 143 del 20/07/2020	POF Comparsa FSE 2014-2020. Finanziamento dell'offerta fo	6.000.000,00 €	https://www.regione.compania.it/opportunita/beneficiari-1
20/07/2020	Toscana	DDP n. 20 del 20/07/2020	Avviso pubblico di formazione strategica per "figli del s	626.810,00 €	https://www.regione.toscana.it/area-servizi/2020/07/20/2020/07/20
20/07/2020	Umbria	DDP n. 143 del 20/07/2020	Avviso pubblico di formazione strategica per "figli del s	626.810,00 €	https://www.regione.umbria.it/area-servizi/2020/07/20/2020/07/20

Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale in Brasile

LUCA DORDIT¹

1. Dati di scenario²

La Repubblica Federale del Brasile, articolata in 26 stati e un distretto federale, conta 209 milioni di abitanti, con un'età media relativamente bassa, attestata sui 32 anni³. I giovani di età compresa tra i 15 e i 24 anni rappresentano il 34,2% della popolazione totale, con un tasso di alfabetizzazione dell'98,8%. La scuola secondaria inferiore è caratterizzata da un tasso di frequenza elevato, che sfiora la totalità della popolazione scolastica interessata, mentre la scuola secondaria superiore trattiene all'incirca il 91% degli studenti potenziali. La componente femminile incide per poco meno della metà nella scuola primaria (48,6%), rimane stazionaria nella secondaria inferiore, per poi subire un incremento percentuale nella secondaria superiore (52,6%). L'istruzione terziaria presenta un dato particolarmente elevato, pari complessivamente al 50,6%. Nel caso della componente femminile, l'incidenza è ancora maggiore, salendo sino al 57%.

Considerando lo specifico della VET, la percentuale di allievi iscritti nel settore della Formazione Professionale iniziale presenta un'incidenza dell'8,5% e interessa in quota relativamente maggiore l'utenza femminile (55,3%). La formazione terziaria di tipo non accademico, dal canto suo, assorbe il 10,8% degli iscritti all'istruzione superiore.

¹ Affiliato al Dipartimento Politecnico di Ingegneria e Architettura dell'Università degli Studi di Udine.

² Va specificato che l'analisi si basa su elementi di conoscenza del sistema di Istruzione e Formazione Professionale brasiliano riferiti al periodo che precede l'insediamento del nuovo Presidente Jair Messias Bolsonaro. Al momento, infatti, il nuovo Governo non ha modificato, se non in minima parte, le linee strutturali del sistema della VET definito dalle precedenti amministrazioni.

³ I dati citati si riferiscono all'anno 2017 per la parte demografica, mentre i valori riguardanti il sistema educativo sono tratti dal database *UNESCO Institute for Statistics* e si riferiscono all'anno 2015.

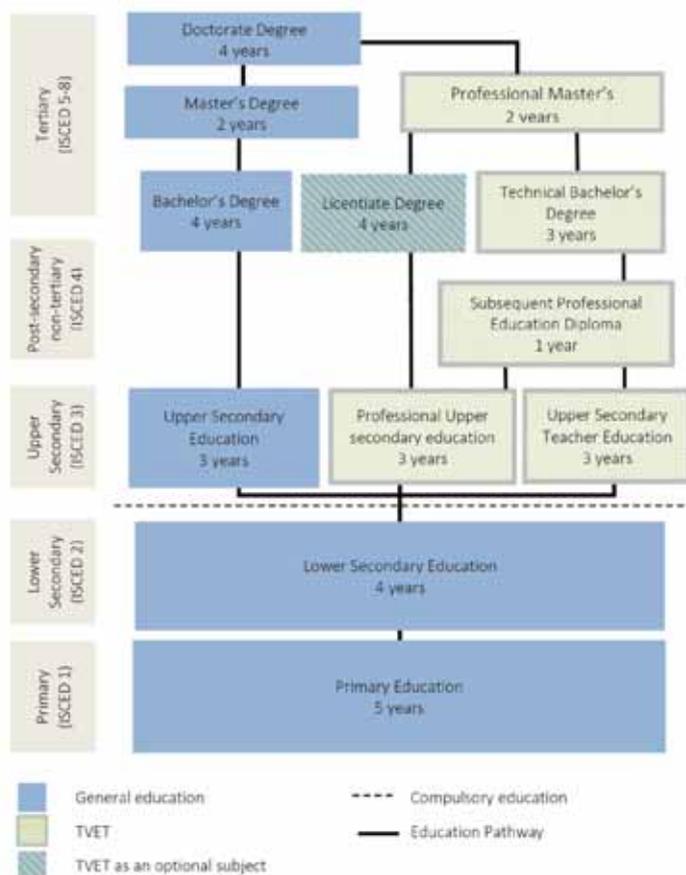
2. Struttura del sistema dell'istruzione generale e della formazione tecnica e professionale

La legge sul sistema di istruzione risale al finire degli Anni '90 del secolo scorso e definisce due livelli principali (Fig. 1): l'istruzione di base (*Educação básica*) e l'istruzione superiore (*Educação superior*), che corrisponde al livello post secondario. Prendendo in esame la sola istruzione di base, questa si articola al suo interno in educazione dell'infanzia (*Educação Infantil*), che interessa i bambini dai quattro ai cinque anni, seguita dall'educazione elementare (*Ensino Fundamental*), che comprende i gradi dall'1 al 9, con uno sviluppo dai sei ai quattordici anni. Infine, il livello della secondaria superiore comprende i gradi dal 10 al 12, interessando pertanto gli studenti dai quindici ai diciassette anni.

La filiera della Formazione Professionale risulta estremamente sviluppata e presenta uno sviluppo completo, dalla scuola secondaria superiore alla laurea professionale di secondo livello, con possibilità di accesso al dottorato. Prevede, con alcune eccezioni, l'assolvimento dell'obbligo scolastico, fissato al quattordicesimo anno di età, e si estende parallelamente all'istruzione generale.

Prendendo in esame il segmento dell'Istruzione Tecnica e Professionale successiva al diploma di scuola secondaria (*Diploma do Ensino Médio*), il primo gradino è rappresentato dall'educazione post secondaria non terziaria, che assume la forma di percorsi brevi, generalmente della durata di un anno (*Cursos sequenciais*), che rilasciano un diploma professionale. Al livello immediatamente superiore, la Formazione Professionale terziaria consente il conseguimento da un lato della laurea tecnica di durata triennale (*Licenciado Profissional*) e dall'altro della laurea magistrale professionale (*Maestrado Profissional*), mediante la frequenza di corsi di durata biennale che consentono l'eventuale accesso al dottorato. Una formula intermedia tra la laurea di primo livello di tipo generale (quadriennale) e la laurea tecnica (triennale) è costituita dalla Licenza, un tipo di laurea di primo livello che prevede l'opzione a favore di contenuti disciplinari di carattere professionale.

Fig. 1 - Struttura del sistema dell'Istruzione generale e della VET in Brasile



Fonte: UNESCO-UNEVOC, TVET Country profile, Brazil, 2018

In generale, si può osservare come la filiera professionale non sia caratterizzata da percorsi necessariamente terminali, ossia privi di sbocchi verso i livelli successivi. Coloro che optano inizialmente per la filiera professionale possono giungere sino al completamento degli studi nel canale tecnico e professionale, con possibilità di accedere al dottorato. Benché non siano previsti passaggi a livello intermedio verso il canale dell'istruzione generale, la filiera professionale appare articolata tanto quanto quella dell'istruzione accademica.

3. La formazione tecnica e professionale nell'educazione secondaria superiore e post secondaria non terziaria

L'educazione secondaria superiore, come accennato in precedenza, ha durata triennale, sebbene alcuni percorsi di Istruzione Tecnica e Professionale possano variare in base alle disposizioni definite dai singoli Stati. La maggior parte degli studenti che abbiano completato la scuola elementare può accedere all'istruzione secondaria, senza sostenere un esame di ammissione, benché alcune scuole richiedano una prova di selezione all'ingresso.

L'offerta formativa si ripartisce tra le *instituições de ensino médio*, dedite all'istruzione generale, e le *instituições de ensino técnico*, ossia le scuole tecniche, cui si affiancano le scuole militari e le scuole di formazione per i futuri insegnanti. Elevata è la quota di studenti che frequentano i corsi serali. Le scuole private sono tendenzialmente meglio attrezzate per fornire una formazione di qualità superiore, tuttavia percentualmente hanno una presenza piuttosto contenuta. Nel 2017, l'86% degli studenti era iscritto presso strutture pubbliche.

Il sistema dell'educazione tecnica e professionale in Brasile ha subito diverse modifiche nel corso del tempo, dovute a successivi interventi governativi. Introdotta all'inizio del XX secolo, con la finalità principale di facilitare il rapido inserimento nel mondo del lavoro da parte delle nuove generazioni, negli Anni '90 ha assunto la struttura attuale, disegnata sulla distinzione – per quanto non assoluta – tra Istruzione generale e Formazione Professionale. Più recentemente, il Governo brasiliano ha previsto l'inclusione di materie professionali opzionali in tutti i programmi scolastici. Nonostante tali cambiamenti introdotti nella filiera dell'istruzione generale, è presente un'ampia gamma di percorsi professionali di tipo secondario, offerti sia da scuole pubbliche che private, controllate dai governi statali.

Le istituzioni scolastiche e formative dedite alla VET offrono programmi che si articolano su due distinti livelli. Innanzitutto, si segnala il livello di base, ove sono previsti percorsi orientati ad un rapido ingresso nel mondo del lavoro, privi di requisiti formali di ammissione. Si tratta di percorsi di durata variabile, da pochi mesi ad alcuni anni. Di norma non includono un'ampia componente di istruzione generale e si concludono con l'assegnazione di una qualifica professionale, una credenziale che fornisce l'accesso al lavoro e all'istruzione tecnica secondaria superiore.

A livello maggiormente avanzato figurano i percorsi tecnici che richiedono, come requisito di ammissione, il *certificado de conclusão do ensino*, ossia l'assolvimento dell'obbligo scolastico. Si tratta di percorsi che rilasciano un diploma di tecnico di livello intermedio. I percorsi hanno durata media dai tre ai

quattro anni, con sviluppi da 800 a 1.200 ore l'anno. Sono rivolti sia agli studenti dell'educazione secondaria superiore, sia a soggetti già diplomati che intendano riorientare la propria carriera scolastica professionale. Le strutture erogatrici appartengono a tipologie diverse: sia istituti federali, che centri di educazione tecnologica facenti capo al Ministero dell'Educazione, scuole pubbliche statali e municipali e infine scuole private. Generalmente combinano l'Istruzione Professionale con un curriculum generale di base che comprende portoghese, una lingua straniera, matematica, biologia, chimica, fisica, geografia ed educazione fisica. Molti programmi includono inoltre uno stage industriale.

I percorsi tecnici sono strutturati su tre modalità distinte:

- *integrata*, offerta agli studenti che desiderano frequentare contemporaneamente corsi di Formazione Professionale e di Istruzione generale presso il medesimo istituto;
- *concomitante*, rivolta agli studenti iscritti a un corso di Istruzione generale altrove, ma che desiderano iscriversi a un corso tecnico presso altra istituzione;
- *sequenziale*, destinata a chi ha già completato la scuola secondaria.

Il diploma di tecnico di livello intermedio dà accesso alla formazione terziaria, in particolare ai percorsi quadriennali per l'ottenimento della Licenza. In alternativa, per accedere alle lauree tecniche triennali è necessario passare per la formazione post secondaria non terziaria, di durata annuale.

Tra i percorsi inclusi nell'educazione secondaria superiore figura un'offerta strutturata in percorsi più brevi, della durata sino a due anni, diretti a studenti che abbiano già completato uno o due anni di istruzione secondaria generale, nonché ai possessori di diploma secondario superiore.

Infine, nel segmento corrispondente alla Formazione Professionale post secondaria non terziaria si collocano altresì i percorsi per tecnici superiori, di durata annuale. Sono promossi dalle medesime istituzioni scolastiche e formative che erogano l'offerta di livello secondario superiore. Si tratta di programmi orientati principalmente allo sviluppo di competenze congruenti con le esigenze espresse dal mercato del lavoro. Il diploma di tecnico superiore dà accesso alla filiera della formazione tecnica terziaria.

Dal 2008, il Ministero dell'Educazione diffonde un *catalogo nazionale dei percorsi tecnici* che definisce i requisiti regolamentari del percorso e i risultati di apprendimento relativi alle diverse specializzazioni professionali. L'ultimo documento, in ordine di tempo, è stato emanato nell'anno 2014 e comprende 227 tipi di percorsi, raggruppati in 13 aree di specializzazione, tra cui figurano, ad esempio, *tecnologia della comunicazione, risorse naturali, tecnologia industriale*, oltre a specializzazioni legate ad ambiti tematici quali la salute, il turismo e l'ospitalità alberghiera.

Sebbene le iscrizioni ai programmi professionali di tipo secondario abbiano registrato una dinamica ascendente per gran parte dell'ultimo decennio, la percentuale di studenti iscritti alla filiera della VET è ancora relativamente bassa. Nel 2018 gli studenti iscritti a percorsi inclusi nella filiera secondaria tecnico-professionale ammontavano a 1,9 milioni, a fronte di 7,7 milioni di iscritti a programmi di istruzione generale. Tuttavia, il Governo brasiliano, negli anni recenti si è dato come priorità l'aumento dell'incidenza della Formazione Professionale all'interno del sistema educativo federale.

4. Setting formativi differenziati

La maggior parte della formazione tecnica e professionale in Brasile si svolge in forma di lezione, in classe o laboratorio, benché le iscrizioni a corsi di formazione a distanza siano in aumento per tutte le forme di Formazione Professionale. Il fenomeno si registra per tutte le istituzioni interessate: scuole pubbliche e private, compresi i programmi federali e statali. In effetti, l'apprendimento a distanza si sta affermando come una delle migliori opzioni per offrire Istruzione e Formazione Professionale in molte regioni che presentano una bassa densità di popolazione e in cui le distanze dalla scuola possono ostacolare fortemente la frequenza alle lezioni quotidiane, come ad esempio avviene nel nord del Brasile.

L'apprendimento sul posto di lavoro sotto forma di apprendistato, o *estágios*, rappresenta una terza modalità di erogazione, che integra la presenza in classe, in particolar modo nella formazione dei tecnici di livello intermedio e dei tecnici superiori. Lo *stage*, tuttavia, non viene offerto in modo uniforme nella Formazione Professionale iniziale, né è richiesto per completare i percorsi di formazione tecnica e ricevere la certificazione finale. Secondo quanto disposto nel *Catalogo nazionale dell'educazione tecnica*, le forme di *stage* e l'apprendimento sul posto di lavoro possono essere svolte in aggiunta al numero richiesto di ore di lezione in aula, ma non in loro sostituzione. La decisione di prevedere un periodo di *stage* per il completamento della formazione tecnica è lasciata pertanto alla discrezione delle agenzie formative. La decisione è spesso determinata dalla disponibilità di opportunità di inserimento lavorativo per finalità formative nell'area geografica e nel settore produttivo di riferimento. La *Lei de l'aprendizagem*, varata nel 2000, impone che il numero degli operatori di tutte le aziende di medie e grandi dimensioni debba includere, dal 5% al 15% del totale, una quota di studenti ospitati a fini formativi, per un periodo massimo di due anni. Si prevede inoltre che gli allievi siano retribuiti almeno sulla base degli standard relativi al salario minimo. Tuttavia, tali opportunità non

sono esclusive degli allievi dell'istruzione tecnica, poiché riguardano in parte anche l'Istruzione generale, né sono disponibili in tutte le Regioni e i Comuni.

5. L'offerta di Formazione Professionale alternativa ai percorsi formali

Sin qui si sono prese in esame i percorsi rientranti nel campo della VET di tipo formale. Tuttavia, una quota di giovani, di cui non è semplice stimare la consistenza numerica, si rivolge alla Formazione Professionale di tipo non formale. In questo ambito si distinguono una serie di programmi promossi dal Ministero dell'Educazione e dal Ministero del Lavoro e dell'Occupazione.

La principale iniziativa ministeriale relativa ai percorsi della VET di tipo non formale è stata lanciata dal Governo federale nel 2011. È denominata *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC), come parte di un pacchetto di misure di promozione dell'inclusione sociale. La sua innovazione consiste nel fornire formazione gratuita alla popolazione di basso reddito e a rischio di esclusione sociale, che in precedenza non era in grado di permettersi la Formazione Professionale.

Il programma risponde allo scopo di espandere l'accesso alla VET, al fine di promuovere le opportunità di ingresso e permanenza nel mercato del lavoro per la più ampia quota di popolazione. A tal fine, negli anni si è promossa la crescita del numero di istituzioni formative, della quantità di corsi erogati e della disponibilità finanziaria da parte del sistema VET. Negli anni recenti, PRONATEC ha offerto all'incirca 650 tipologie di corsi brevi di qualifica e una varietà di più di 200 corsi di carattere tecnico. PRONATEC è composto da sei sotto-programmi, volti a scopi differenziati: dall'assegnazione di borse di studio, all'offerta di corsi di tipo tecnico e professionale, sino ad attività formative svolte in collaborazione con numerosi enti ministeriali del settore educativo (il cosiddetto SISTEMA S) e alla formazione a distanza.

In particolare, *Bolsa Formação*, una borsa di studio basata sulla formula dei *voucher*, rappresenta una delle più importanti iniziative PRONATEC. Il Governo sponsorizza offerte di studio presso istituti di Istruzione Professionale ben consolidati sul mercato e incoraggia studenti e lavoratori a frequentare la Formazione Professionale e l'Istruzione. Il dispositivo si articola in due formulazioni, di cui qui interessa in particolar modo la *Bolsa Formação Trabalhador*, destinata principalmente a un pubblico a basso reddito. Inoltre, si segnala *FIES Técnico*, che offre prestiti a basso tasso di interesse per gli studenti della Formazione Professionale, in precedenza disponibili solo per gli studenti dell'istruzione generale. La rete E-Tec, infine, fornisce assistenza finanziaria a istituzioni che in-

tendano aumentare l'offerta di corsi professionali di Formazione a Distanza, offerti gratuitamente agli studenti PRONATEC.

6. Il sistema di governance

Secondo il quadro normativo vigente, l'istruzione costituisce materia di responsabilità condivisa tra il Governo federale, le autorità statali e municipali. Mentre il Governo federale definisce le politiche educative generali ed è responsabile per il sistema di istruzione superiore, l'Istruzione scolastica è amministrata localmente dai governi statali e municipali, che godono di una discreta autonomia, all'interno di linee guida di carattere federale. Il curriculum scolastico di base, ad esempio, è stabilito a livello federale; tuttavia gli Stati hanno facoltà di adattarlo alle esigenze locali.

Il *Segretariato della Formazione Professionale e Tecnologica del Ministero dell'Educazione* (SETEC) costituisce l'ente coordinatore a livello nazionale delle politiche per l'Istruzione Tecnica e Professionale. Il suo compito è quello di definire, attuare, monitorare e valutare politiche, programmi e azioni volte all'educazione tecnica e professionale. A tal fine, agisce in collaborazione con gli altri sistemi educativi e con i vari agenti sociali presenti nel settore. È inoltre responsabile delle misure per lo sviluppo e il coordinamento dei livelli di qualità e dell'organizzazione generale della VET. Ciò include, tra le altre funzioni, lo sviluppo e l'aggiornamento degli standard formativi e delle linee guida nazionali, in modo che risultino coerenti con i requisiti definiti nel *Piano nazionale dell'istruzione*. Inoltre, presidia le azioni per la certificazione professionale dei lavoratori, così come lo sviluppo di modelli didattici, valutativi e gestionali ad uso delle istituzioni formative.

Oltre al ruolo di coordinatore nazionale, il Segretariato è responsabile del finanziamento, della supervisione e del rafforzamento delle istituzioni che compongono la *Rete federale della formazione professionale, scientifica e tecnologica* (CONIF). CONIF è costituita da istituzioni formative attive in tutto il Brasile nel campo dello sviluppo di competenze professionali e tecniche, oltre che nella promozione della ricerca applicata e dell'innovazione.

7. I formatori nel sistema VET

In base a quanto disposto dalle *Linee guida per il curriculum nazionale della VET secondaria*, la formazione iniziale degli insegnanti prevede la frequenza di percorsi universitari o di licenza, oppure un diploma di scuola secondaria supe-

riore per l'accesso all'insegnamento tecnico e professionale, secondo gli standard specifici stabiliti dal *Consiglio nazionale per l'istruzione*. I formatori che sono tenuti al possesso di una laurea, devono accompagnare altresì l'istruzione accademica con un diploma di insegnamento. I formatori e docenti laureati ma privi di un diploma per l'insegnamento possono richiedere il riconoscimento delle conoscenze ed esperienze professionali mediante processi di certificazione degli apprendimenti pregressi.

Alle istituzioni educative di livello secondario superiore si richiede di formare e sviluppare le competenze dei loro insegnanti e formatori, mediante l'istituzione di programmi di formazione definiti in collaborazione con il Ministero dell'Educazione e gli istituti di istruzione superiore. A fianco della Formazione in servizio promossa dalle istituzioni formative, si contano numerosi programmi di formazione di natura federale e nazionale. Tra questi, il *Piano di formazione continua del personale*, l'iniziativa *Lingue senza frontiere*, oltre a corsi di formazione per manager della scuola e a diverse partnership con Paesi come il Canada, la Finlandia, gli Stati Uniti, l'Australia e il Regno Unito.

8. Il curriculum e il sistema di assicurazione della qualità

Il Brasile non dispone attualmente di un Quadro generale delle qualificazioni. Circa la definizione del curriculum, va sottolineato come lo sviluppo, l'aggiornamento e la garanzia della qualità dei curricula della VET presso gli Stati, i Comuni e le istituzioni educative private competono al Ministero dell'Educazione, che definisce le linee guida per l'organizzazione dei curricula nel Catalogo nazionale dei corsi di carattere tecnico.

In tema di monitoraggio degli esiti degli apprendimenti, l'*Istituto nazionale di studi e ricerche sull'educazione* promuove due generi di test nazionali, sia al livello secondario (ENEM) che terziario (ENADE). Ciò al fine di garantire la qualità e la congruenza dei risultati dell'apprendimento relativi alla VET, in rapporto ai risultati attesi. Un fattore importante nell'economia della valutazione è rappresentato dall'*Exame Nacional de Desempenho de Avaliação de Estudantes* (ENADE). ENADE è un'indagine condotta annualmente e diretta sia agli studenti che iniziano il percorso universitario, sia a coloro che terminano gli studi. I risultati finali della valutazione, disaggregati per istituzione formativa, sono pubblicati annualmente sul sito web del Ministero dell'Istruzione.

La riforma scolastica al tempo del Covid-19

GIORGIO CHIOSSO¹

L'avvio di un grande dibattito

L'imprevista opportunità di sperimentare in condizioni forzose un modello di apprendimento differente da quello scolastico tradizionale (casalingo, Didattica a Distanza, mancanza di rapporti in presenza con i docenti, smembramento della classe) in seguito all'emergenza anche scolastica dovuta alla recente diffusione epidemica non sarà senza conseguenze. Essa ha infatti avviato un ampio dibattito sulle risorse poste a disposizione dalla Didattica a Distanza in tema di insegnamento/apprendimento (per il momento prescindiamo dai limiti connessi alle precarie realizzazioni in cui si è svolta, dal rischio di pensare a distanza con gli stessi criteri della lezione in presenza, dalla penalizzazione delle fasce più deboli, dalle conseguenze di un'eccessiva esposizione allo schermo del pc, ecc.).

Quanto è avvenuto fulmineamente nella seconda parte dell'anno scolastico scorso ha dimostrato, in altre parole, che si può avere "un'altra scuola" (e non solo parlarne in astratto). L'interrogativo su cui si è intavolata la discussione è questo: le esperienze condotte per il momento in modo alquanto spontaneo e affidate alla buona volontà degli insegnanti (e dei genitori) possono costituire l'antefatto di una trasformazione scolastica e formativa in grado di modificare in modo sostanziale pratiche didattiche e forme organizzative che non rispondono più in toto o parzialmente alle esigenze attuali? E, se sì, si può immaginare in un futuro neppur troppo lontano una riforma scolastica centrata sulla Didattica a Distanza? Oppure si tratta di una semplice e necessaria parentesi destinata a chiudersi non appena sarà possibile tornare a una certa normalità?

Intorno a tali questioni si è avviato un importante e impegnativo confronto tra esperti, docenti e mondo politico paragonabile a quelli che segnarono altre stagioni educative, come al tempo della ricostruzione post bellica, dell'istituzione della scuola media e del transito verso la scuola di massa. Il paragone non

¹ Università di Torino.

sembri esagerato perché, a giudizio di più di un osservatore, potremmo essere alla vigilia (magari non immediata, ma sicuramente anche non troppo lontana nel tempo) di un profondo cambiamento dell'organizzazione scolastica, degli stili educativi e delle modalità di apprendimento scolastiche e formative.

Si tratta, del resto, di una svolta preannunciata da tempo e, per altro verso, della presa d'atto (posto che ce ne sia bisogno) di come la virtualità costituisca ormai da tempo un'esperienza che permea la vita dei ragazzi e dei giovani e di cui la scuola ha finora stentato di considerare e di cui, invece, non si potrebbe fare a meno. Visto dal punto di vista educativo l'interrogativo più delicato riguarda il rapporto tra virtualità e realtà e, in termini più strettamente scolastici, se e in che misura l'apprendimento sia più o meno positivamente condizionato dalla familiarità con le pratiche a distanza.

Desidero avvertire il lettore di non pretendere troppo da questo scritto nel quale non è prevista la descrizione di ricette pedagogiche più o meno magiche con cui confezionare la scuola e, più in generale, la formazione del futuro prossimo. Le riflessioni che seguono hanno principalmente il più modesto scopo di disegnare la mappa entro la quale si situa il ripensamento dell'organizzazione scolastica e della sua funzione sociale alla luce delle risorse poste a disposizione dalle tecnologie.

Il futuro dei sistemi scolastici e formativi in alcuni documenti internazionali

Da tempo si ragiona in varie sedi sul futuro dell'attuale modello scolastico (e il rapporto con il mondo della formazione) il cui impianto risale sostanzialmente al XIX secolo. Vanno perciò considerati, in primo luogo, i contributi elaborati da studiosi e centri di ricerca che negli ultimi due decenni hanno approfondito l'eventualità di nuovi assetti dei sistemi scolastici e formativi nella convinzione, abbastanza unanime, dei loro attuali limiti. All'analisi critica non ha fatto tuttavia seguito, per il momento, la messa a punto di un convincente "altro modello" in grado di oltrepassarli, operazione che, secondo alcuni, non sarebbe addirittura possibile.

Per circoscrivere i riferimenti a quelli più noti e citati ed elaborati da importanti centri internazionali vanno ricordati il documento dell'OCSE apparso nel 2001 con il titolo *Schooling for Tomorrow* cui fecero seguito il rapporto del *National College for School Leadership*, i "dieci principi" della Fondazione statunitense Mac Arthur, le recenti proposte del *World Economic Forum* e molto altro ancora (per quanto riguarda l'Italia si veda il volume della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *Un giorno di scuola nel 2020*).

Questi studi prospettano strategie diverse. Nel caso del documento OCSE del 2001 l'attenzione viene concentrata su sei possibili grandi scenari nessuno dei quali

predominante, ma probabilmente tutti a vario titolo e in vario modo in grado di incidere sull'evoluzione del sistema scuola. Sarebbero cioè possibili diversi esiti scolastici, ma non ancora determinabili in quanto condizionati dagli sviluppi delle dinamiche sociali, economiche e politiche dei prossimi anni. A tal proposito non sarà inutile ricordare che la ricerca OCSE può apparire datata alla lettura odierna perché sorretta dalla convinzione del primato delle azioni politiche nel riordino dei sistemi scolastici, mentre oggi abbiamo maggiore consapevolezza che qualsiasi iniziativa che non coinvolga la responsabilità dei singoli è destinata a vita assai faticosa. Ma, pur con questo limite, il documento offre più di una ragione di interesse per la lucidità proiettiva con la quale disegna le alternative in gioco.

I sei scenari proposti sono, a loro volta, presentati a due a due secondo una logica di confronto. I primi due scenari si fronteggiano specularmente. La scuola potrebbe mutare soltanto in minima parte – e, per esempio, assorbire al suo interno molte delle novità in corso come i linguaggi e le pratiche infotelematiche – in seguito alla capacità degli apparati burocratici (ad esempio i centri di direzione ministeriali, ma anche i sindacati dei docenti) di conservare in modo abbastanza stabile i sistemi scolastici, procedendo soltanto a qualche ritocco organizzativo. Uno scenario del tutto opposto è invece quello che potrebbe definirsi dell'“estensione del mercato”. Di fronte al graduale indebolimento della scuola (insegnanti impreparati, contenuti inadatti, scarsa considerazione sociale e difficoltà a trovare docenti disposti a lavorare con retribuzioni modeste) gli Stati sarebbero costretti a procedere a una profonda riorganizzazione in senso privatistico dei sistemi d'Istruzione e di Formazione.

Altri due possibili scenari sono definiti dall'OCSE della “riscolarizzazione”. Sfidate dal cambiamento le scuole potrebbero trovare una rinnovata vitalità nella misura in cui sapranno radicarsi nella vita delle comunità locali e proporsi come punto di aggregazione contro la frammentazione della vita sociale e insostituibile occasione di promozione del capitale sociale. Si tratterebbe, in sostanza, di fare della scuola una vera e propria “comunità educante” spesso evocata da studiosi e documenti internazionali, ma finora rimasta per lo più un semplice auspicio. L'altro possibile scenario di rilancio (il quarto) prevede una forte curvatura delle scuole in direzione del ben noto modello delle “organizzazioni che apprendono”. Le scuole dovrebbero rinnovarsi in seguito a una forte iniezione di innovazione pedagogica, dietro la spinta delle opportunità online e attraverso nuove modalità di insegnamento/apprendimento imperniati su percorsi di studio centrati sugli allievi e finalizzati alla capacità di produrre (e non solo consumare) sapere e competenze.

Gli ultimi due scenari si svolgono nel segno della “descolarizzazione”. Entrambi si fondano sul presupposto che si possa imparare senza avere bisogno di scuole organizzate entro un sistema burocratico, rigido e costoso. Le scuole tradizionali – nel quinto scenario – saranno sostituite da reti di apprendimento con

il conseguente smantellamento dei sistemi scolastici tradizionali. Nella “società in rete” (mobile, pluralista) l'apprendimento e la socializzazione non potrebbero più essere pilotate da una istituzione centralizzata, ma andrebbero lasciati liberi di svolgersi secondo le esigenze (sociali, produttive, religiose, locali) e la capacità della società stessa di auto organizzarsi e di offrire formazione lungo l'intero corso della vita. L'ultimo scenario, infine, ipotizza una possibile “disintegrazione” della scuola e la scomparsa degli Stati dal mercato scolastico. Il sistema dell'istruzione pubblica cederebbe spazi sempre più ampi ad agenzie formative in grado di assicurare una preparazione più consona alle esigenze produttive in un orizzonte del tipo “fai da te” (OCSE, 2001).

Su una diversa lunghezza d'onda si pone il rapporto intitolato *New Vision for Education* reso noto nel 2015 nell'ambito delle iniziative del *World Economic Forum* che, come è noto, periodicamente si riunisce a Davos. Anziché guardare al futuro scolastico e della formazione attraverso le politiche dell'istruzione il rapporto indica un insieme: «We have identified an illustrative set of instructional and institutional resources and tools that further strengthen the instructional system and support the closed loop²» di risorse e strumenti didattici e istituzionali necessari per rafforzare i sistemi di istruzione e sostenere il “circuito chiuso” come percorsi didattici personalizzati, strumenti per la formazione digitale degli insegnanti, la creazione di reti scolastiche, familiarità con i linguaggi telematici. «Delivering on a technology-enabled closed-loop instructional system – one that will help close the 21st-century skills gap – will ultimately require effective collaborations among a complex and interconnected group of policy-makers, educators, education technology providers and funders³». Gli studenti non devono solo padroneggiare settori quali arti, lingua, matematica e scienze, ma devono anche essere abili a possedere competenze quali il pensiero critico, *problem-solving*, la costanza nel lavoro, la collaborazione e la curiosità (un richiamo alle *soft skills*).

«All too often, however, students in many countries are not attaining these skills. [...] In this report, we undertook a detailed analysis of the research literature to define what we consider to be the 16 most critical “21st-century skills⁴”». Frutto di una dettagliata analisi della letteratura relativa all'*education*, il documento individua le 16 “competenze essenziali del XXI secolo”. Esse sono articolate in sei *abilità fondamentali* (alfabetizzazione letteraria, numerica, scientifica, alle ICT, finanziaria e culturale e civica), in quattro *competenze vere e proprie* (padronanza del pensiero critico, creatività, capacità comunicativa e di collabo-

² World Economic Forum, *New Vision for Education. Unlocking the potential of Technology*, 2015, p. 1.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

rare con gli altri) e sei *qualità personali* (curiosità, intraprendenza, perseveranza, flessibilità, leadership e consapevolezza culturale e sociale intesa come capacità di agire in modo socialmente ed eticamente appropriato).

Secondo *New Vision for Education* le tecnologie per l'istruzione costituiscono soltanto una componente della sfida in corso per potenziare la formazione in tutto il mondo. «We have found that education technology can yield the best results if it is tailored to a country's unique educational challenges, such as those related to inadequately trained teachers or insufficient financial resources, among others⁵». Siamo certi – si legge nel rapporto – che esse possono produrre i risultati migliori se accompagnate da interventi che riguardano la preparazione degli insegnanti, la destinazione di adeguate risorse economiche e la necessità di essere ben integrate in un sistema di istruzione che noi chiamiamo a 'circuito chiuso'. «For instance, at the classroom level, education technologies should be integrated within a loop that includes instructional delivery, ongoing assessments, appropriate interventions and tracking of outcomes and learning⁶». Ad esempio, a livello di classe, le tecnologie andrebbero dislocate all'interno di un ciclo che prevede esercitazioni, valutazioni in corso, interventi appropriati di sostegno e il monitoraggio dell'apprendimento. Una forte raccomandazione suggerisce infine che: «Our survey of educational technology trends revealed that much more can be done to develop higher-order competencies and character qualities, to align technologies with learning objectives and to develop learning approaches that efficiently and comprehensively deploy technology throughout the stages of instruction and learning. Our study of nearly 100 countries reveals large gaps in selected indicators for many of these skills – between developed and developing countries, among countries in the same income group and within countries for different skill types. In particular, we found that education technology can complement existing and emerging pedagogical approaches such as project-based, experiential, inquiry-based and adaptive learning methods⁷». Le tecnologie applicate all'istruzione non dovrebbero stare a se stanti (nel senso di delegare ad esse la gran parte o, addirittura, l'intero apprendimento), ma sarebbe bene che fossero integrate con le pratiche esistenti come l'approccio esperienziale, i metodi di *indagine-based* e di apprendimento su progetto, il *cooperative learning*.

Come si può facilmente constatare ci troviamo di fronte a due modalità diverse di pensare il cambiamento scolastico. Nel caso del documento OCSE si

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

guarda soprattutto all'iniziativa dei governi cui si affida il compito di pilotare l'aggiornamento dei sistemi formativi in ragione dei margini di flessibilità possibile, del consenso dell'opinione pubblica e del livello di resistenza/collaborazione dei principali attori e cioè gli insegnanti. Per quanto riguarda invece le proposte del *World Economic Forum* l'azione riformatrice è principalmente affidata ai passaggi innovativi da realizzare nella vita scolastica quotidiana e cioè nel microcosmo dell'aula. Bisognerebbe perciò orientare gli sforzi per rafforzare la capacità degli insegnanti a progettare la didattica con criteri proiettati al futuro e alla valorizzazione del capitale umano.

Nell'uno e nell'altro caso la tecnologia digitale viene considerata una risorsa importante e la frequentazione della Rete una competenza necessaria di cui impadronirsi, ma in entrambi i casi essa non viene ritenuta la pietra angolare su cui costruire la formazione del futuro. Questo per la semplice ragione che la ricerca su larga scala ha accumulato una soverchiante quantità di evidenze, che non esiste connessione positiva tra l'aumento delle tecnologie nelle scuole e il miglioramento degli apprendimenti disciplinari e che non sono le tecnologie, ma le metodologie didattiche e la personalità dei docenti a fare la differenza.

Le scelte compiute in Italia: autonomia e competenze

Anche il dibattito italiano ha risentito dell'influenza esercitata, in misura crescente, dai potenti centri di pianificazione scolastica. Con qualche semplificazione potremmo dire che nell'ultimo ventennio sono prevalse due principali tendenze. La prima è rappresentata dal tentativo di riscolarizzare in senso comunitario e partecipativo il sistema d'istruzione proprio nel duplice senso che a questa espressione viene assegnata dal documento OCSE. La seconda riguarda la scelta preferenziale, in via generale, verso la competenza come bussola dell'insegnamento/apprendimento e il riconoscimento delle competenze chiave come punto di non ritorno dell'asse culturale scolastico.

Nel senso della riscolarizzazione alternativa a quella statale-centralista otto/novecentesca va tutta la normativa che, sulla base di quanto stabilito dalla legge del 1997 ha riconosciuto ai singoli istituti il diritto e la capacità di gestire in autonomia l'organizzazione generale e quella didattica. Si è trattato di un significativo ribaltamento (almeno a livello di principi, perché sul piano pratico le scelte compiute di volta in volta non sono sempre state linearmente conseguenti) del rapporto centro-periferia. Alla spinta verso l'autonomia è poi corrisposta, sul piano della cultura organizzativa la tendenza delle scuole a costituirsi in comunità che apprende, a gestire in proprio la programmazione e a rivendicare il diritto all'auto valutazione con

un confronto aperto e spesso anche conflittuale, per esempio, nei confronti delle rilevazioni sistematiche riguardanti i livelli di apprendimento come nel caso di quelle gestite dall'INVALSI e dai progetti PISA.

Contestualmente la scuola italiana ha intrapreso il percorso della competenza come finalità dell'apprendimento e cioè come un vero e proprio cambiamento di prospettiva culturale con il passaggio dal primato delle conoscenze e della dimensione trasmissiva dell'insegnamento al primato del sapere pratico in situazione e della capacità di orientarsi nella realtà. La competenza personale si è integrata, a sua volta, in un fascio di competenze individuate come necessarie (vedi le varie Raccomandazioni europee in tal senso) per rispondere alle esigenze della vita sociale e alle sollecitazioni del mondo produttivo.

La scuola dell'autonomia (imperfetta) e la cultura competenziale (esposta al rischio di ridurre il sapere che conta al solo sapere utile) hanno inciso in modo significativo sulle vicende scolastiche degli ultimi due decenni, rappresentando un tornante che ha oscurato i tentativi compiuti nel transito tra i due secoli dai Ministri Berlinguer e Moratti di ripensare la scuola alla luce di ampie riforme di sistema. Essi sembrano più il documento di un'epoca passata che la proiezione verso il futuro. Il loro rapido tramonto non è solo l'esito di ostracismi politici reciprocamente e violentemente lanciati a suo tempo (anche questo, beninteso), ma è piuttosto il segno di un vero e proprio cambio d'epoca che non riconosce più praticabile una riforma onnicomprensiva il cui insuperato modello resta quello primo novecentesco firmato da Giovanni Gentile.

Non è un caso che volendo intervenire sulla scuola nel 2015 il progetto cosiddetto della "Buona Scuola" abbia circoscritto l'azione riformatrice ad alcuni ambiti, ben guardandosi dal prendere in considerazione il quadro complessivo tanto che, secondo più di uno studioso, sarebbe improprio parlare di una vera e propria riforma.

Fino a pochi mesi fa nell'economia del discorso scolastico la Didattica a Distanza occupava uno spazio di crescente interesse, per lo più legato a esperienze compiute in numerose scuole da insegnanti particolarmente sensibili alle potenzialità della comunicazione didattica on-line, rafforzato dalla molteplicità delle esperienze di corsi e programmi in Rete per la formazione soprattutto adulta. Ai corsi cosiddetti MOOC (*Massive Open Online Course*) predisposti da numerose università e ad accesso in genere libero aderiscono ormai centinaia di migliaia di giovani e adulti di tutto il mondo desiderosi di apprendere. Le modalità di lavoro si basano su comunità di apprendimento (o comunità di pratica on-line) attraverso le quali ci si scambiano informazioni, si suggeriscono soluzioni innovative, si intrecciano esperienze diverse e si sperimenta un apprendimento attivo funzionale alle proprie esigenze.

Queste iniziative hanno aperto nuovi cantieri di lavoro e tracciato soluzioni

didattiche basate sull'impiego delle tecnologie che hanno gradualmente cominciato a diffondersi anche nelle scuole italiane. Soprattutto hanno spinto i docenti più avvertiti e sensibili a interrogarsi sul rapporto tra le possibilità offerte dal digitale e dalla Rete in generale e il riposizionamento dell'apprendimento nella società della cosiddetta "piena conoscenza". Il problema più urgente non è più soltanto quello di aiutare individui e gruppi a fruire delle risorse tecnologiche (anche se recenti statistiche indicano in circa il 30% gli italiani sprovvisti di pc e in difficoltà a collegarsi stabilmente), ma quello di metterli nelle condizioni di fruirne in modo appropriato e cioè consapevole e critico e cioè, detto molto semplicemente, di fare buon uso dei nuovi strumenti che la tecnologia mette a disposizione.

Blended learning e riforma scolastica

Le vicende degli ultimi mesi con il forzato e ampio ricorso alla Didattica a Distanza per assicurare continuità all'attività didattica hanno invece spostato lo scenario delle possibilità del futuro scolastico nel senso del *blended learning*. Nelle concitate fasi legate alla necessità di tenere in qualche modo collegati gli allievi, di non estraniarli dalla vita scolastica, di continuare ad alimentare il loro desiderio di apprendere è stato necessario affidarsi – chi più e chi meno, chi con competenze più raffinate e chi in forme più approssimative – alle risorse digitali. Si è così dato vita a una sorta di inedita scuola a distanza e casalinga nello stesso tempo che ha spesso coinvolto anche i genitori cui è stato affidato (almeno temporaneamente) il compito di completare la formazione con interventi in presenza.

Al tempo stesso è apparsa subito evidente l'insufficienza delle iniziative per attrezzare le scuole sul piano delle risorse digitali. È stato giocoforza rinforzare su vari livelli la fornitura di attrezzature, il potenziamento dei canali di trasmissione senza dimenticare di provvedere alla formazione del personale docente che, per conto suo, in molti casi si è creato delle competenze in proprio. Ma un conto è rincorrere una emergenza e un conto è trasformare l'emergenza in una prospettiva di lungo periodo e cioè, nel nostro caso, pensare alla Didattica a Distanza, sia pure disposta entro il più ampio respiro del *blended learning*, come un'ipotesi in grado nel lungo periodo di assicurare alla scuola una rinnovata vitalità.

Una fondata preoccupazione è infatti che si prendano delle scorciatoie semplificanti che potrebbero incrociarsi, per esempio, nella saldatura tra un neo centralismo rassicurante e moderatamente generoso (qualche finanziamento per moltiplicare le dotazioni tecnologiche collettive e personali) che tranquillizza i vertici ministeriali, la sostanziale conservazione dello *status quo* (che fa contenta la maggioranza

dei docenti e dei sindacati) e una diffusa digitalizzazione presentata come scelta «progressista» e «democratica». Come se dal numero dei pc in possesso delle famiglie e degli studenti si potessero dedurre la qualità della scuola e dell'educazione dei giovani.

Sarebbe assai improprio e fuorviante ricondurre il dibattito sul *blended learning* e sulla Didattica a Distanza a una specie di una nuova fase della pluridecennale contrapposizione tra favorevoli e contrari all'impiego delle tecnologie nella scuola spesso giocata più su ragioni di principio vissute emotivamente che basata su evidenze e argomentazioni razionali e condizionata non di rado dalle spinte politiche che concepiscono l'incremento tecnologico come un importante elemento di immagine.

In gioco c'è qualcosa di più e di diverso. Bisogna di nuovo tornare a interrogarci su quale educazione in generale e scolastica nella fattispecie vogliamo, proprio come è accaduto ogni volta che in passato la scuola ha attraversato i tornanti del cambiamento sociale e politico.

Le vicende dei mesi passati intrise purtroppo di sofferenza, morte, povertà ma anche di generosità, altruismo, gratuità hanno costituito un patrimonio di valori umani che ha toccato il cuore di molti, esaltando importanti dimensioni immateriali della vita comune. Non si può fingere che oltre 30 mila morti (ma sono sicuramente molte di più) siano passate senza suscitare domande significative. Di fronte alle statistiche della pandemia siamo stati spinti a riscoprire aspetti di senso vissuti a livello collettivo spesso censurati perché opinabili e in quanto tali confinati nella categoria ideologica. È precisamente immergendosi in questa realtà che vanno riconsiderati il discorso educativo e la funzione sociale della scuola.

Se lo scopo dell'educazione è funzional-utilitaristico il cuore pedagogico è occupato soprattutto dalla dimensione dell'istruzione e dell'addestramento con tutto l'apparato metodologico che queste forme di trasmissione delle conoscenze e di promozione delle competenze comportano. Il problema del metodo assorbe perciò tutta la scena con l'ossessività delle procedure e con l'illusione di trovare finalmente quello perfetto e infallibile. In questo caso le tecnologie dell'istruzione finiscono per porsi come una nuova ontologia orientata in senso tecnoefficientistico. E allora va bene puntare tutto sulla moltiplicazione dei pc e sulla potenza della rete.

Se invece lo scopo dell'educazione è prima di tutto umanizzante e cioè volto a far scoprire all'altro il senso di sé come persona umana e il suo posto della rete sociale nella quale vive, l'azione educativa si svolge lungo altre piste. Per dirla con Romano Guardini, queste puntano a valorizzare soprattutto l'«incontro» tra persone e l'apertura a ciò che non è ancora, ma può essere: «Se l'uomo resta chiuso in se stesso senza mai correre il rischio di aprirsi alla realtà, diverrà sempre più misero e povero». E allora l'esperienza cognitiva da sola non è più sufficiente e la scuola non può ridursi a un luogo di accumulo di esercizi *problem solving*.

Di fronte a una prospettiva di questo genere che la realtà dei mesi passati ha reso drammaticamente attuale le tecnologie – pur preziosi strumenti di cui non si può fare a meno – hanno poco da dire, sono impotenti e rinviando a qualcos'altro. Se vanno ragionevolmente incrementati la digitalizzazione della scuola e l'impiego più efficace degli apparati tecnologici, non possiamo tuttavia scambiare il progresso comunicativo con la finalità ultima dell'azione formativa. L'educazione orientata al bene non si risolve, infatti, nella sola formazione di una ragione capace di risolvere problemi, ma va completata con una ragione capace di interrogarsi sulla natura delle cose e a porre al centro dell'iniziativa umana la ricerca del senso della realtà mediante la riflessione sul «perché» delle cose.

Di fronte all'individualismo che rende umanamente e culturalmente sterili si è levata nei mesi scorsi da più parti la richiesta di far fronte alla emergenza educativa, di riportare nuovamente la persona al centro, di curare lo sviluppo anche delle disposizioni personali non cognitive – per esempio mediante la valorizzazione delle *soft skills* –, di creare un grande patto per l'educazione (come suggerito da un recente e importante documento dell'Unesco, *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* che richiama la priorità di «un approccio umanistico all'educazione») capace di formare persone non ripiegate su sé stesse, ma contagiose nel dare risposte agli enormi problemi del nostro tempo. Questo mi sembra anche l'invito che ci viene dalla stagione epidemica nella quale ci troviamo.

Bibliografia

- BOTTANI N. – POGGI A.M – MANDRILE C., *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- CALVANI A. – R. TRINCHERO, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci, 2019.
- CASTOLDI M. – G. CHIOSSO., *Quale futuro per l'istruzione?*, Milano, Mondadori Università, 2017.
- Comitato per il progetto culturale della CEI, *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- GALLI DELLA LOGGIA E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019.
- GARELLI F., *Educazione*, Bologna, Il Mulino, 2017.
- HECKMAN J.J. – T. KAUTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- OECD, *Schooling for Tomorrow*, Paris, 2001.
- OECD, *Students, Computers and Learning*, Paris, 2015.
- SCOTTO DI LUZIO A., *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, Bologna, Il Mulino, 2015.
- VITTADINI G. (a cura di), *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, Milano, Fondazione per la sussidiarietà, Milano, 2016.
- UNESCO, *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?*, Paris, 2015.
- WORLD ECONOMIC FORUM, *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*, 2015
http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedagogica.

Terza parte

MICHELE PELLERÉY¹

Introduzione

Negli ultimi anni a livello europeo sono stati elaborati molti progetti di indagine sul ruolo che può avere il contesto lavorativo al fine dell'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti ai quali sia connessa una riflessione sulle attività realizzate. Così si è parlato di apprendimento basato sul lavoro o in riferimento al lavoro². Che il lavoro possa essere un'occasione di apprendimento lo affermava lo stesso Concilio Ecumenico Vaticano II: «L'uomo, quando lavora, non soltanto modifica le cose e la società, ma anche perfeziona sé stesso. Apprende molte cose, sviluppa le sue facoltà, è portato a uscire da sé e a superarsi»³. Che la diretta partecipazione sia periferica, sia a pieno titolo un'attività produttiva di beni o servizi che possa promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze di natura professionale è cosa nota fin dall'antichità e ben compresa in tutte le forme valide di apprendistato: basti pensare alle botteghe artigiane e al loro ruolo nel mondo dell'arte, del commercio e della manifattura. In particolare è stato evidenziato tutto un mondo di conoscenze acquisite in tali contesti e definite tacite, perché non facilmente rappresentabili formalmente, ma costituenti un vero e proprio capitale conoscitivo professionale. Per questo va valorizzato il concetto stesso di apprendistato in una prospettiva che si estende a tutta l'esperienza lavorativa sia iniziale, sia successiva. Si è sempre un po' apprendisti o, comunque, bisognosi di apprendimento continuo. Le ultime vicende connesse con l'insegnamento e il lavoro a distanza lo hanno messo bene in evidenza.

Nei precedenti contributi si è insistito sulla centralità di una disposizione interna stabile che dovrebbe caratterizzare una persona preparata a entrare e ri-

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

² Una rassegna delle indagini svolte e dei vari approfondimenti si può trovare in MARCONE V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

³ Costituzione *Gaudium et Spes*, n. 35.

manere nel mondo del lavoro: l'agentività, intesa come tendenza ad agire attivamente ed efficacemente nel contesto reale per trasformarlo secondo un progetto migliorativo, anche implicito. Come nutrire e far crescere tale disposizione nel contesto delle attività lavorative, soprattutto quando si devono affrontare transizioni anche faticose? A questo fine vengono approfondite due problematiche sfidanti i processi formativi e auto-formativi. La prima riguarda il cosiddetto transfer delle conoscenze e delle competenze acquisite in un contesto specifico a un altro, come capita nel passaggio da formazione a lavoro e da lavoro in una organizzazione a lavoro in un'altra organizzazione. La seconda problematica riguarda i processi che sono implicati nell'apprendere nei contesti lavorativi.

Il problema del transfer delle conoscenze e competenze professionali

Negli ultimi anni sia nel contesto lavorativo, sia in quello educativo, sia in quelli della Formazione Professionale iniziale e continua si è molto insistito, e con ragione, sull'importanza della promozione delle competenze trasversali. A questo proposito si può ricordare la distinzione operata da una ricerca europea tra competenze trasversali *soft*, come appunto l'agentività, e competenze trasversali *hard* generiche, come la padronanza di una lingua straniera. Già nel 1996 Bernard Rey si era posto la questione della trasferibilità di tali competenze da campo educativo e formativo al campo lavorativo vero e proprio⁴. Rey poneva a fondamento della sua analisi un aspetto del concetto di competenza da lui ritenuto essenziale: una competenza è per sua natura specifica, in quanto legata a un contesto particolare, o una tipologia di situazioni ben definita, nelle quali si è in grado non solo di esercitarla ma anche, e ciò è cruciale, vederla constatata dagli altri.

Nel corso degli anni si sono succedute numerose ricerche dirette a verificare la possibilità di trasferite le cosiddette *soft skill* dall'ambito dei processi formativi a quello dei processi operativi. Tali ricerche si sono intensificate di fronte alle richieste di sviluppo di tali competenze trasversali. Nel 2018 una rassegna critica ha analizzato le indagini sistematiche disponibili fino ad allora, mettendo in evidenza come, nonostante i forti investimenti spesi dalle organizzazioni imprenditoriali per la formazione in questo ambito, si siano riscontrati ripetuti in-

⁴ REY B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.

successi nei riguardi di un loro effettivo trasferimento nel contesto lavorativo⁵. Tuttavia, già all'inizio degli Anni 2000 sembravano evidenziarsi alcune condizioni sia oggettive, sia soprattutto soggettive, indispensabili per favorire il processo di trasferimento di quanto appreso in un contesto formativo a una sua valorizzazione in un contesto lavorativo vero e proprio⁶. Per analogia oggi la questione del transfer delle conoscenze è vivamente percepita e studiata nelle organizzazioni. Basti qui evocare la questione dell'industria 4.0: si tratta non solo di immettere nell'attività propria di un'impresa un insieme di tecnologie specifiche, ma, soprattutto, di renderle fruibili per ottimizzare i processi produttivi propri dell'azienda e ciò implica trasformazioni e adattamenti da parte del personale e della stessa modalità organizzativa del lavoro e, insieme, l'adattamento a un campo produttivo specifico della stessa tecnologia considerata⁷.

Non è il caso di ripercorrere la storia degli studi succedutisi nel corso di più di un secolo sul concetto e sulla dinamica, considerata soprattutto da un punto di vista formativo, del fenomeno del transfer delle conoscenze e delle competenze. Basti accennare ad alcuni apporti ancora presi in considerazione. All'inizio dello scorso secolo era diffusa una delle concezioni tuttora valorizzate: il modello delle discipline formali. Tale modello derivava da assunzioni pedagogiche assai antiche e metteva in evidenza il ruolo formativo di certe discipline, come il latino o la matematica. La comprensione delle strutture e l'apprendimento delle procedure proprie di queste discipline si riteneva dessero forma alle facoltà mentali in maniera tale da rendere capaci di valorizzarle anche in altri contesti, come quelli propri della vita quotidiana. Una variante considerava nel processo di trasferimento la centralità della comprensione di principi generali astratti che stanno alla base di fenomeni anche assai differenti per i quali è difficile o impossibile individuare elementi identici, cosa che invece fondava altri approcci al concetto di transfer. Con gli Anni '80, anche sulla spinta delle teorie cognitive sviluppatesi nei due decenni precedenti, riprese vigore la ricerca sul transfer, spesso utilizzando terminologie differenti; così sono stati studiati i processi di ragionamento analogico e metaforico, d'induzione, di costruzione e di utilizzazione di schemi, di meta-cognizione, valorizzando un approccio che centra la sua attenzione su forme di elaborazione, controllo e trasferimento

⁵ BOTKE J.A. et alii, Work factors influencing the transfer stages of soft skills training. A literature review, *Educational Research Review*, 2018, 24, pp. 130-147.

⁶ PELLERAY M., Processi di transfer delle competenze e formazione professionale, in ISFOL (a cura di C. Montedoro), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp.113-153.

⁷ Cfr a es. LIYANAGE C. et alii, Knowledge communication and translation - Knowledge transfer model, *Journal of Knowledge Management*, 2009, 13, 3, pp.118-131.

delle informazioni. Accanto a tale orientamento si è però anche consolidata una prospettiva diversa, più attenta alle situazioni socioculturali e alla costruzione di categorie interpretative e schemi operativi derivanti dall'interazione attiva dei soggetti presenti in una comunità di pratiche, interazione che forma, facilita e sollecita il transfer.

David P. Ausubel ha evidenziato due condizioni soggettive che l'apprendente deve attivare perché possa giungere a una forma di apprendimento definibile come significativo, che è condizione essenziale per una sua valorizzazione in situazioni di transfer. La prima si riferisce alla sua struttura conoscitiva, nella quale devono essere disponibili i perni concettuali di ancoraggio necessari per incorporare in maniera non arbitraria e sostanziale le nuove conoscenze; la seconda condizione concerne la sua volontà di impegnarsi a compiere tale tipo di acquisizione⁸. In generale Ausubel ipotizza che: «[...] l'esperienza passata influenzi, o abbia effetti positivi o negativi, sul nuovo apprendimento significativo e sulla sua ritenzione, in virtù del suo impatto sulle proprietà rilevanti della struttura cognitiva. Se ciò è vero, ogni apprendimento significativo comporta necessariamente un trasferimento, perché non si può concepire nessun caso in cui tale apprendimento non sia influenzato in qualche modo dalla struttura cognitiva esistente; e questa esperienza di apprendimento, a sua volta, dà luogo a un nuovo trasferimento, modificando la struttura cognitiva»⁹.

Tenendo conto di tutto questo e di altri studi recenti, nel campo della Formazione Professionale le conoscenze e le competenze richieste sono quelle che risultano rilevanti in una comunità di pratica, della quale l'individuo è o aspira a diventare membro. Si viene così a evidenziare da una parte il soggetto apprendente e le sue risorse interne disponibili, dall'altra, il contenuto d'apprendimento, definibile a partire da un ambito di esercizio dell'attività lavorativa e professionale. Il transfer può essere riletto, quindi, come: «[...] il processo attivo secondo il quale il soggetto si impegna per comprendere o interpretare una nuova situazione di attività professionale e per diventare in essa competente, sulla base del patrimonio di esperienze, conoscenze e competenze in lui già disponibile»¹⁰. Nel derivano due elementi centrali dal punto di vista soggettivo: l'intenzionalità di chi deve trasferire conoscenze e competenze e la volontà perseverante di farlo. Dal punto di vista oggettivo relazionale emerge, invece, l'importanza di favorire la possibilità e la praticabilità di tale operazione, sia col rendere il più possibile simile l'ambito formativo rispetto a quello lavorativo, sia nell'accompagnare i soggetti in tale impegno.

⁸ AUSUBEL D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, FrancoAngeli, 1978.

⁹ *Ibidem*, pp. 198-199.

¹⁰ PELLERER M., 2012, o.c.

■ **Apprendere in un contesto di pratica**

Quanto sopra messo in luce evidenzia il ruolo del contesto esperienziale e di quella che è stata chiamata una “comunità di pratica”, nel nostro caso di pratica professionale o lavorativa. In tale contesto la pratica professionale assume i tratti di un: «[...] fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato all'attività», che: «[...] include sia l'esplicito sia il tacito, [...] il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inespresse, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo». Le attività che si svolgono in un contesto, sia formativo, sia lavorativo, coinvolgono: «[...] sempre la persona nella sua totalità, in quanto soggetto che agisce e conosce nello stesso tempo»¹¹. D'altra parte, tali pratiche, secondo J. Bruner, si attuano nel contesto della cultura propria dell'organizzazione considerata, in quanto: «[...] l'apprendimento e il pensiero sono sempre *situati* in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzo di risorse culturali»¹². La comunità formativa e quella lavorativa ai vari livelli sono segnate nel bene e nel male da una sua particolare cultura e da sue specifiche pratiche, che trovano senso e giustificazione nell'atmosfera culturale che le ispira e le sostiene.

Da queste considerazioni deriva la necessità di considerare con più attenzione anche le transizioni da una comunità di pratica professionale a un'altra, in quanto non è così immediato e agevole il transfer di quanto appreso e consolidato come patrimonio di conoscenze e competenze in una di essa a un'altra. Per andare più a fondo della questione occorre in primo luogo esaminare alcuni processi fondamentali connessi con l'apprendimento sia delle conoscenze e competenze esplicite, sia soprattutto di quelle implicite che si possono cogliere solo osservando gli altri o attraverso opportune forme di narrazione. A suo tempo Albert Bandura, nel contesto della sua psicologia socio-cognitiva, aveva evidenziato una delle sue dinamiche fondamentali, trattando del cosiddetto apprendimento osservativo, legato al concetto di esperienza vicaria. Osservando gli altri mentre agiscono e reagiscono in determinati contesti e prendendo in considerazione anche le conseguenze di tali comportamenti, i commenti e le in-

¹¹ WENGER E., *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006, pp. 59-60.

¹² BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997, p. 17.

terazioni verbali presenti, le persone interiorizzano modi di agire e di reagire, regole e forme di comportamento e di relazione, formando così un patrimonio di esperienza che una volta codificata internamente serve da guida all'azione. La valorizzazione dei processi legati all'esperienza vicaria, in particolare in ambito lavorativo, viene anche definito apprendimento osservativo o apprendimento da modelli. Vengono in genere indicati quattro livelli di progressiva acquisizione delle conoscenze e delle competenze lavorative mediante la partecipazione a contesti lavorativi veri e propri. Viene anche osservato che non sempre occorre passare attraverso tutti i quattro livelli: questi indicano solo che la padronanza raggiunta in ognuno di essi facilita l'apprendimento successivo.

Il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di un maestro o esperto, che induce a ipotizzare gli elementi fondamentali che concorrono a formare la sua competenza. L'esperienza vicaria, attivata dalla presenza di un soggetto già competente, permette di osservare direttamente le modalità attraverso le quali è possibile e utile attivare conoscenze e abilità già possedute per orchestrarle al fine di affrontare positivamente la situazione o il problema presente. Zimmerman¹³, ad esempio, ricorda i risultati di alcune ricerche che mostrano come la perseveranza di un modello nel portare a termine un compito complesso e impegnativo influisca sulla perseveranza di coloro che lo osservano. La constatazione che l'esperienza vicaria non sia sufficiente per passare all'effettiva manifestazione autonoma della competenza, implica come sviluppo ulteriore la necessità di passare a prestazioni che cercano di imitare forme o stili d'azione, legati ad abilità che possono essere guidate e corrette socialmente. Si tratta del livello denominato dell'emulazione. Tuttavia, ben difficilmente il soggetto che apprende riesce a realizzare prestazioni che si avvicinano alla qualità generale di quelle del modello. Un miglioramento si può avere se la persona competente adotta un ruolo docente e offre guida, feedback e sostegno durante l'esercizio pratico. D'altra parte, il riuscire a emulare almeno in alcuni aspetti generali un modello ha effetto sullo stato di motivazione favorendo l'impegnarsi ulteriormente. Occorre segnalare come a questi due primi livelli la fonte di apprendimento delle abilità auto-regolatrici è esterna al soggetto che apprende. Negli ulteriori livelli di sviluppo di tali abilità, come vedremo subito, il riferimento diventa interno.

Il terzo livello si raggiunge quando si è in grado di sviluppare forme indipendenti d'abilità, esercitate però in contesti e condizioni strutturate. È il livello denominato dell'autocontrollo. Non basta infatti la presenza di un inse-

¹³ ZIMMERMAN B.J., "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective", in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. - ZEIDNER M. (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

gnante o di un modello, occorre una estesa e deliberata pratica personalmente esercitata: prestazioni che si svolgono in contesti organizzati affinché i soggetti si impegnino a migliorare e auto-osservarsi. Il soggetto competente non è più presente e il riferimento a standard di qualità è interno, si tratti di immagini e di verbalizzazioni. Il raggiungere livelli di qualità desiderati sostiene e alimenta la motivazione a impegnarsi. Infine, si raggiunge il livello della competenza vera e propria quando il soggetto riesce ad adattare da solo le proprie prestazioni sulla base delle condizioni soggettive e ambientali varianti. Egli riesce a mutare le sue strategie in maniera autonoma. La motivazione può fare riferimento a sentimenti di auto-efficacia. Non c'è più grande bisogno di auto-monitoraggio. D'altra parte, dal momento che le competenze dipendono anche dalle condizioni esterne, possono presentarsi nuove situazioni che evidenziano i limiti delle competenze già acquisite ed esigono nuovi apprendimenti.

In questo processo occorre comunque verificare quale orientamento motivazionale all'apprendimento guida l'azione dell'apprendente: egli tende solo a riprodurre in maniera automatica i gesti (e le parole) del suo modello, oppure intende sviluppare, attraverso l'esercizio (anche quello guidato), la competenza manifestata da chi è più esperto di lui? Inoltre, quali conoscenze e competenze possiede effettivamente il modello: sono esse adeguate per promuovere un apprendimento valido e produttivo nel contesto lavorativo attuale? Occorre anche ricordare il pericolo di rimanere legati a procedimenti operativi tradizionali, senza aperture alla loro evoluzione in un contesto digitale.

Il ruolo insostituibile della comunità di pratica professionale

Il passaggio dalla considerazione della relazione apprendista-maestro a quella di un sistema di relazioni sociali allargate, quale è quella di una comunità di pratica lavorativa, mette in luce le reciproche influenze tra apprendisti di diverso livello di competenza e tra soggetti a diverso livello di specializzazione e responsabilità. La prospettiva elaborata da E. Wenger integra le diverse prospettive valorizzando le varie forme di apprendistato e l'apprendimento da modelli. Il ruolo formativo di una comunità di pratica, non solo professionale, diventa molto significativo, se si prende in considerazione la moltitudine delle relazioni tra persone che già possiedono competenze avanzate, e persone principianti o che devono acquisire competenze nuove. Grazie alle possibilità di osservare persone più esperte, di lavorare insieme, di confrontarsi con gli altri, si crea un naturale sistema di apprendimento vicendevole e la possibilità di sostenersi con le pratiche e i modelli che sono stati verificati come effettivi.

Scrivendo della comunità di pratica E. Wenger afferma: «La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità»¹⁴. Le sollecitazioni che provengono dall'approccio di Wenger e collaboratori mettono in luce anche un pericolo che può essere presente in forme di apprendistato che si limitano a un rapporto duale apprendista – maestro che si prolunga nel tempo. Se è vero che una competenza si sviluppa con l'esercizio attuato in un contesto di pratica lavorativa, è anche vero che essa implica quella che è stata definita da Yriö Engeström la poli-contestualità, cioè il saper andare oltre il contesto specifico e la tipologia particolare di attività nelle quali l'esercizio pratico è stato realizzato. È questo il problema della trasferibilità delle abilità e delle competenze da un contesto all'altro. Problema che diventa ancora più importante quando si tratta di vere e proprie transizioni da ambiente formativo a ambiente di lavoro, da un ambiente di lavoro a un altro, da un livello e ruolo professionale a uno superiore, ecc. Qui la competenza chiave è data dalla capacità di gestire sé stessi in tali passaggi e implica chiari obiettivi formativi centrati su quelle che oggi si definiscono competenze strategiche e che costituiscono la struttura fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro.

L'influsso della comunità formativa o di lavoro, come è stato ben evidenziato dagli studi sopra accennati, è certamente determinante non solo nel promuovere le competenze necessarie, ma anche nel dare senso e prospettiva professionale alle persone. Naturalmente ciò può esserlo nel bene e nel male. Una comunità di pratica poco aperta all'innovazione, prigioniera dell'esperienza passata e di modalità di relazione e di lavoro poco funzionali e ripetitive, in cui la trasmissione delle conoscenze e competenze è basata su forme autoritarie, se non violente, e banalmente imitative, può costituire un serio ostacolo all'apprendimento degli apprendisti presenti.

¹⁴ WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 88. Vedi anche: WENGER E. - MCDERMOTT R. - SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

■ Il problema della mediazione e dell'accompagnamento

La transizione da una comunità di pratica sia essa di tipo formativo, sia essa di tipo operativo a un'altra implica quindi un processo complesso analogo a quello che oggi si gioca nel promuovere una innovazione nel contesto produttivo. Si tratta di trasformare in maniera più o meno profonda conoscenze, abilità, atteggiamenti per integrarli nella nuova realtà non solo fisica, ma soprattutto comunitaria e quanto più un'organizzazione è centrata su una propria storia e cultura, tanto più sarà impegnativo l'adattamento richiesto. Ma anche l'organizzazione accogliente dovrà essere aperta ad adattarsi, ad accogliere idee, conoscenze e competenze diverse. Si tratta di un adeguamento reciproco. Ciò è del tutto evidente nei processi innovativi a livello aziendale, come abbiamo già accennato. Si tratta di processi che implicano trasformazioni, adattamenti sia a livello delle nuove conoscenze da immettere nelle attività organizzative e produttive, per renderle compatibili, sia a livello di modalità organizzative e produttive già presenti e operative nel sistema stesso. Ad esempio, un modello proposto considera cinque passi fondamentali. In primo luogo la consapevolezza di aver bisogno di nuovi apporti conoscitivi e operativi; poi, l'individuazione specifica del nuovo apporto e di chi è in grado di comunicarlo; quindi, la necessità di "processare", trasformare, tale apporto per renderlo utilizzabile effettivamente, individuando contemporaneamente i cambiamenti necessari a livello aziendale; infine, l'applicazione, l'incorporazione delle nuove conoscenze nei processi, ruoli e strutture, controllandone via via la produttività da vari punti di vista. Con un feedback continuo, che porta a una circolarità o meglio a un percorso ricorsivo, che dovrebbe garantire nel tempo il perfezionamento progressivo dell'innovazione incorporata¹⁵.

Nei diversi documenti che trattano delle varie forme di apprendistato si parla spesso di tutor che dovrebbero accompagnare gli apprendisti a inserirsi validamente nei nuovi contesti. Si parla poco dei processi abbastanza complessi di cui tali tutor dovrebbero essere consapevoli per cercare di gestirli al meglio possibile. L'analogia sopra evocata implica in primo luogo sufficiente apertura e motivazione all'adattamento sia da parte del nuovo arrivato, sia da parte della struttura accogliente. Con una particolare attenzione a cogliere gli elementi fondamentali su cui concentrarsi, che implicano cambiamento o a livello di at-

¹⁵ LIYANAGE C. et alii, 2009, o.c.

teggimenti, o a livello di abilità, o a livello di conoscenze sia esplicite, sia, soprattutto, tacite. Ad esempio, in alcune indagini internazionali si è evidenziato come dopo poco più di un anno di inserimento in un contesto lavorativo specifico una percentuale notevole di soggetti non riesca ad andare avanti e abbandoni il lavoro, soprattutto per problemi relazionali. Il ruolo di mediazione che dovrebbe assumere un tutor diventa sempre più evidente a mano a mano che le innovazioni nel sistema produttivo di beni e servizi si velocizzano e si presentano in modo assai diversificato da azienda ad azienda. Per questo non poche aziende e consorzi di aziende hanno sviluppato al loro interno, o in collaborazione tra loro, quelle che sono state denominate *Academy aziendali* o *Corporate Universities*.

In questo quadro si rende sempre più complessa la figura del formatore presente in azienda, che diventa mediatore attento tra i bisogni formativi dell'utenza, le esigenze di nuove competenze operative, gli apporti della ricerca e innovazione. Si tratta dunque di intrecciare integrazioni nelle tre direzioni prima segnalate: accogliere soggetti in alternanza, in apprendistato formativo, in formazione continua, seguendoli da vicino; partecipare in varia maniera all'attività produttiva della propria azienda; rimanere aperti e aggiornati circa cambiamenti che via via si presentano. Le varie organizzazioni imprenditoriali percepiscono sempre più chiaramente che i processi formativi sono necessari non solo per la loro sopravvivenza, ma soprattutto per il loro sviluppo in un mondo contrassegnato da tecnologie sempre più innovative. Diventa illusorio che le singole istituzioni scolastiche e formative, salvo nobili eccezioni, possano adeguare i loro laboratori e i loro processi formativi in maniera tale dall'essere non solo aggiornate, ma aperte agli sviluppi futuri, facendo a meno di collegarsi strettamente ad aziende di riferimento. Di conseguenza il mediatore fondamentale tra le istituzioni formative e il mondo aziendale rimane proprio il formatore presente nell'azienda o tutor aziendale.

Tra stabilità e cambiamento

Mark Savickas considera lo sviluppo dell'identità professionale come una costruzione progressiva nella quale gioca un ruolo fondamentale l'adattamento all'ambiente sociale in vista di una integrazione persona-ambiente¹⁶. Nel pro-

¹⁶ SAVICKAS M.L. - E.J. PORFELI, Career adapt anilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012, 80, p. 661.

gettare le proprie esistenze la gente deve tener conto delle attese sociali al fine di poter entrare e partecipare nel mondo del lavoro e poi gestire le transizioni occupazionali che si dovranno affrontare. Per far questo ogni soggetto deve sviluppare un insieme di risorse che fanno da fondamento alla capacità di far fronte ai compiti attuali e a quelli futuri, ai cambiamenti e ai traumi che si presenteranno nel corso della propria esistenza. Vengono così da lui identificate quattro essenziali abilità personali di autoregolazione. La prima riguarda quella che viene definita capacità di progettare il proprio futuro guardando in avanti e individuando ciò che può avvenire prossimamente. La seconda capacità prende in considerazione la convinzione e la capacità di poter controllare il proprio agire e l'ambiente in cui si opera, e include autodisciplina, sforzo, persistenza. La terza è una caratteristica spesso considerata anche nelle teorie della personalità: l'apertura all'esperienza, cioè la capacità di considerare sé stessi in molteplici ruoli e situazioni, esplorando le opportunità che si presentano e raccogliendo le informazioni che via via sono rese disponibili. La quarta riguarda l'auto-efficacia, la fiducia di poter affrontare in maniera positiva i compiti e le sfide che si incontrano in questo cammino. In sintesi un soggetto adattabile è preoccupato per il proprio futuro professionale, sa gestire l'impegno nel prepararsi ad esso, manifestando curiosità nell'esplorare i possibili sé e gli scenari futuri e rinsaldando la propria fiducia nel poter seguire le proprie aspirazioni.

L'adattamento professionale viene spesso collegato alla cosiddetta *flessibilità cognitiva*. Essa riguarda la capacità di gestire sé stessi nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro, la capacità di passare da una prospettiva all'altra, da un argomento all'altro, la tolleranza del cambiamento e la flessibilità nella soluzione di problemi. Segno di debolezza da questo punto di vista sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d'animo, desideri e interessi. Si può pensare che forme di rigidità cognitiva riguardino la difficoltà ad adattare i propri pensieri e i propri comportamenti a quanto si sperimenta nella vita reale per rimanere attaccati ai propri sogni, a una immagine di realtà che non corrisponde alla situazione di fatto, a pregiudizi e presupposizioni senza fondamento. In termini generali si può includere la tendenza a voler imporre alla realtà forme interpretative di tipo ideologico, quasi a voler controllare, se non dominare, le situazioni, senza tener conto dei vincoli o delle limitazioni che emergono nel concreto.

Viene così evocato un sano realismo, una conversazione continua con la realtà di fatto, anche per sviluppare una visione prospettica di sé e del proprio agire, come si usa dire, con i piedi per terra. L'esperienza del reale tuttavia non può essere l'unico riferimento. La riflessione critica deve coinvolgere quella che viene oggi definita "prospettiva di significato", cioè il senso e la prospettiva

che si intende perseguire nella propria esistenza e i valori che ne sono alla base. Si può invocare in questo contesto la saggezza pratica, cioè la capacità di decidere come agire rimanendo orientati verso un fine considerato desiderabile, ma tenendo conto delle opportunità degli impedimenti che si riscontrano nella realtà. Lo stesso concetto generale di competenza implica la capacità di leggere e interpretare i compiti e/o le sfide presenti al fine di attivare le proprie risorse interne e valorizzare quelle esterne disponibili per portare a termine validamente i compiti da svolgere o rispondere positivamente alle sfide incontrate. Nella strutturazione dei processi cognitivi da saper gestire evocati da Aristotele nella sua Etica Nicomachea al più alto livello si colloca la sapienza, cioè il riferimento ai principi e alle finalità fondamentali che devono animare il nostro pensare e agire. La conoscenza sistematica e l'intuizione diventano nel contesto sapienziale le basi per leggere e interpretare le situazioni, ma la saggezza pratica è la virtù che consente di giungere in maniera consapevole a impostare il proprio agire. In questo quadro va interpretata anche l'esigenza da una parte di stabilità dell'identità sia personale, sia professionale e, dall'altra, di adattabilità alla circostanza della vita e del mercato del lavoro.

Conclusion

Apprendere nel contesto lavorativo può essere riletto da due punti di vista. Il primo riguarda l'adattamento o la trasformazione delle proprie conoscenze e competenze già acquisite in un contesto formativo nel contesto di una pratica lavorativa reale, in una nuova comunità professionale. Come abbiamo potuto notare si tratta di un transfer che implica flessibilità sia da parte del nuovo arrivato, sia dello stesso sistema operativo e un adeguato accompagnamento in questa transizione. Il secondo punto di vista riguarda l'azienda imprenditoriale stessa, che di fronte alle innovazioni, ai cambiamenti alle nuove esigenze deve saper incorporare nel proprio modo di operare nuove conoscenze, nuove tecniche e nuove competenze. Anche in questo caso forme di adattamento e di trasformazione sono richieste sia a livello di quanto si vuole introdurre nella propria pratica sia da parte dell'organizzazione stessa.

Così la capacità di adattamento e la flessibilità sia cognitiva, sia personale diventano componenti strategiche essenziali. Per evitare, però, di diventare banderuole senza nessun riferimento sufficientemente chiaro e in balia di sollecitazioni di vario genere occorre sviluppare con chiarezza sia a livello personale, sia a livello aziendale la prospettiva esistenziale da Aristotele denominata *telos* o chiara finalizzazione di sé e del proprio futuro.

Le politiche europee in materia di Istruzione e Formazione tra bilanci, Covid-19 e prospettive

SIMONE CERLINI¹

1. Premessa

Oltre vent'anni di sostegno alla formazione da parte dei fondi comunitari hanno creato abiti mentali molto utili per l'economia cognitiva, ma dannosi per la comprensione profonda delle dinamiche che condizionano le politiche. La *vulgata* racconta che l'Unione Europea finanzia l'istruzione e la formazione. Ancora più nello specifico uno zoccolo duro di passatisti è convinto che la UE finanzia il sistema di Istruzione e Formazione Professionale e in qualche caso è ancora radicata la convinzione che lo faccia attraverso chiamate a progetti. Purtroppo questa errata *koiné* in merito alle politiche comunitarie ha depotenziato la possibilità degli operatori dell'istruzione, della formazione e del lavoro di incidere in modo profondo sul sistema educativo, della Formazione Professionale delle politiche attive in Italia. Molti enti di formazione si sono intesi come questuanti di finanziamenti, o peggio come *progettifici* disposti a trasformarsi in erogatori di qualsiasi tipologia di servizio, che le amministrazioni pubbliche fossero intenzionate a finanziare con fondi comunitari. La formazione è stata intesa dai più spregiudicati come un mercato sostenuto dal soldo pubblico, nel quale dunque il fattore competitivo fondamentale non fosse la qualità del servizio, l'efficacia o la corretta gestione economica, ma essenzialmente la vicinanza anche personale con la parte politica o le amministrazioni. Organizzazioni aggressive su questo mercato sono esplose negli anni proprio per l'errata interpretazione del contesto. Paradossalmente l'incomprensione degli stessi operatori, la loro mancata autocoscienza, rappresenta ancora oggi il rischio più grande di una implosione dell'interno. Ha aggravato l'opacità dei meccanismi un circolo vizioso per cui alcuni fornitori, a volte in modo truffaldino, hanno venduto servizi di *scouting* di opportunità di finanziamento europee associate alle *technicality* di *europrogettazione*, facendo passare l'idea che l'Europa fosse un otre gonfio di quattrini e il segreto fosse trovare il modo giusto per praticare fori e raccogliere la ricchezza spillante.

¹ Esperto in politiche attive del lavoro e politiche europee (PTSCLAS SpA).

“Cosa accadrebbe se la UE non sostenesse più il sistema?” è la domanda che terrorizza direttori e presidenti. Eppure la domanda vera, più profonda, che dovrebbero farsi gli addetti tutti è questa: “Cosa posso fare io insieme all’Europa per perseguire la mia mission istituzionale?”

Un primo obiettivo di questa rubrica è decostruire l’architettura di convinzioni errate del rapporto tra UE e sistema dell’istruzione e della formazione. Un secondo obiettivo è quello di fornire agli operatori gli strumenti per incidere davvero e per cogliere le opportunità non colte negli ultimi vent’anni.

2. L’Unione Europea finanzia il sistema di istruzione e formazione?

La domanda è mal posta, al punto che se volessimo dare una interpretazione letterale alla domanda, la risposta sarebbe: no. Un esito *controintuitivo*, se si pensa che i Piani Operativi Regionali del Fondo Sociale Europeo hanno sostenuto, a volte come unica fonte di finanziamento, per quasi vent’anni, i percorsi di leFP. Per spiegare il paradosso è opportuno fare qualche passo indietro.

2.1. Gli obiettivi dell’Unione Europea

Gli albori di ciò che oggi noi conosciamo come Unione Europea datano 1951 con il Trattato di Parigi, che fa nascere la Comunità Europea del Carbone dell’Acciaio. Indagare le origini ci permette di individuare alcune categorie logiche e giuridiche che sono fondamentali per comprendere il presente. Il Trattato è lo strumento giuridico attraverso il quale Stati Sovrani si impegnano reciprocamente per raggiungere obiettivi comuni. L’obiettivo comune della CECA era prevenire ogni possibilità di ulteriore conflitto in Europa (in particolare tra Francia e Germania), dopo mezzo secolo di guerre devastanti. La strategia adottata era impedire che un singolo paese controllasse le materie prime dell’industria bellica (il carbone e l’acciaio). **Il processo di integrazione europea è una storia di Trattati, che hanno posto obiettivi comuni e strategie per raggiungerli.**

Nel 1957 nasce la Comunità Economica Europea, con il Trattato di Roma, che si pone l’obiettivo della libera circolazione dei lavoratori e delle merci, nella convinzione che la creazione di un mercato comune facesse crollare definitivamente la possibilità di conflitti tra i paesi membri, riducendo i possibili interessi contrapposti. Se questo era l’obiettivo, era necessario evitare discriminazione in base alla nazionalità e al sesso, al fine di evitare fenomeni di *dumping* sociale con categorie di lavoratori sottopagati, che avrebbero minato alla base il principio della libera concorrenza. Gli elementi già presenti nel trattato di Roma per promozione della parità di trattamento tra le persone facevano parte di una stra-

tegia per raggiungere l'obiettivo superiore del mercato unico, non erano il focus dell'accordo.

Con il Trattato di Maastricht del 1992 nasce l'Unione Europea e si fa chiaro in ambito giuridico che l'evoluzione del processo di integrazione è di fatto una devoluzione di competenze istituzionali a un soggetto terzo, l'Unione Europea, che detiene un proprio spazio di prerogativa legislativa.

Ma il sostegno all'istruzione e alla formazione che fine ha fatto? Siamo al 1992 e ancora non c'è traccia. Eppure la Formazione Professionale in Italia ha una tradizione antica, dalle esperienze del mondo dei Salesiani, alle iniziative che derivano dall'autorganizzazione mutualistica del mondo operaio, fino agli investimenti solidaristici di stampo liberale e borghese di benefattori che mettevano il loro patrimonio a disposizione del bene comune. Tant'è vero che la legge di riordino del sistema è di fine degli Anni Settanta, la Legge 845 del 21 dicembre del 1978. Ma allora l'Unione Europea?

Un primo atto che cambia la direzione del movimento europeo e inizia a darci qualche risposta è il Consiglio Europeo di Lussemburgo del 1997 che lancia la Strategia Europea per l'Occupazione per coordinare gli sforzi in materia di mercato del lavoro e politiche sociali. Pochi mesi dopo, il Trattato di Amsterdam del 1998 introduce due nuovi titoli dedicati all'occupazione e alla politica sociale, oggi il Titolo IX e il Titolo X del TFUE (Trattato di Funzionamento dell'Unione Europea).

Titolo IX Occupazione. Articolo 145 (ex articolo 125 del TCE) Gli Stati membri e l'Unione, in base al presente titolo, si adoperano per sviluppare una strategia coordinata a favore dell'occupazione, e in particolare a favore della promozione di una forza lavoro competente, qualificata, adattabile e di mercati del lavoro in grado di rispondere ai mutamenti economici, al fine di realizzare gli obiettivi di cui all'articolo 3 del trattato sull'Unione Europea.

Titolo X Politica Sociale. Articolo 151 (ex articolo 136 del TCE) L'Unione e gli Stati membri, tenuti presenti i diritti sociali fondamentali, quali quelli definiti nella Carta sociale europea firmata a Torino il 18 ottobre 1961 e nella Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori del 1989, hanno come obiettivi la promozione dell'occupazione, il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, che consenta la loro parificazione nel progresso, una protezione sociale adeguata, il dialogo sociale, lo sviluppo delle risorse umane atto a consentire un livello occupazionale elevato e duraturo e la lotta contro l'emarginazione.

L'occupazione, le competenze e le qualificazioni, lo sviluppo delle risorse umane entrano a pieno diritto tra gli obiettivi strategici dell'Unione. Su questa base giuridica l'Unione, con il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, ha intrapreso con decisione un percorso per la coesione economica e sociale, dandosi l'obiettivo di diventare un'economia competitiva, dinamica e basata sulla cono-

scienza². Con il nuovo millennio l'Unione stabilisce un obiettivo strategico chiaro al fine di creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche, modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione³. Ha inizio il mondo come lo conosciamo, ma il percorso non è concluso.

Il Trattato di Lisbona, in vigore dal primo novembre 2009 modifica i Trattati costitutivi inserendo un richiamo esplicito ai valori comuni, tant'è vero che l'art. 6 attribuisce valore giuridico alla Carta dei Diritti fondamentali dell'UE.

L'Unione riconosce i diritti, le libertà e i principi sanciti nella Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione europea del 7 dicembre 2000, adattata il 12 dicembre 2007 a Strasburgo, che ha lo stesso valore giuridico dei trattati⁴.

Questa nostra breve cronistoria finisce il 17 novembre 2017 giorno in cui, durante il vertice sociale per l'occupazione equa e la crescita di Göteborg, Consiglio, Parlamento Europeo e Commissione hanno firmato il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali. Al Capo I "Pari opportunità e accesso al mercato del lavoro", l'art. 1 "Istruzione, formazione e apprendimento permanente" stabilisce che: «[...] ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro». Dovremo tornare, sul Pilastro Europeo dei Diritti Sociali⁵, per l'importanza che assume nella programmazione dei Fondi.

Abbiamo stabilito che l'istruzione e la formazione negli obiettivi dell'Unione Europea c'entrano eccome. Possiamo adesso anzi specificare meglio: obiettivo dell'Unione è la **piena partecipazione alla società** e il **successo nelle transizioni**, in particolare nel mercato del lavoro. La strategia è l'**acquisizione e il mantenimento** (interpreterei il lemma come aggiornamento) **delle competenze**. Lo strumento è l'**istruzione**, la **formazione** e l'**apprendimento permanente**, le cui caratteristiche essenziali sono l'essere **di qualità e inclusivi**, strumenti che diventano dunque un diritto per i cittadini dell'Unione.

² Conclusioni della Presidenza, Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000.

³ Ibid, I,2.

⁴ TUE, art.6.

⁵ Il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali è accompagnato da un sistema di indicatori (Social Scoreboard) selezionati per monitorare il progresso delle dimensioni rilevanti nei singoli Stati Membri e, quando possibile, nelle regioni e per consentire gli opportuni confronti. Per l'intero set di indicatori si rimanda al sito Eurostat.

2.2. Il modello sociale ed economico europeo

In questi settant'anni si è affermato in modo chiaro il modello di sviluppo europeo, anche in un confronto dialettico con i modelli delle economie del globo e che possiamo trovare all'art. 3 del TUE:

L'Unione instaura un mercato interno. Si adopera per lo sviluppo sostenibile dell'Europa, basato su una crescita economica equilibrata e sulla stabilità dei prezzi, su un'economia sociale di mercato fortemente competitiva, che mira alla piena occupazione e al progresso sociale, e su un elevato livello di tutela e di miglioramento della qualità dell'ambiente. Essa promuove il progresso scientifico e tecnologico. L'Unione combatte l'esclusione sociale e le discriminazioni e promuove la giustizia e la protezione sociali, la parità tra donne e uomini, la solidarietà tra le generazioni e la tutela dei diritti del minore. Essa promuove la coesione economica, sociale e territoriale, e la solidarietà tra gli Stati membri.

Il modello dell'Unione è un'economia sociale di mercato, fondata sui *driver* della crescita sostenibile, inclusiva e dell'innovazione tecnologica. Obiettivi di scenario sono la piena occupazione e il progresso sociale: è implicita la convinzione che il lavoro sia un valore per sé stesso e la possibilità di piena espressione per ogni cittadino, come modo per contribuire al bene comune, nonché la via per superare emarginazione ed esclusione sociale.

Tali valori e tali principi non risuonano forse nelle tradizioni costitutive della nostra cultura (cattolica, liberale e socialista)? Certamente non è un caso. L'Unione Europea non è un caveau pieno di soldi, ma un costrutto giuridico atto a perseguire gli obiettivi che gli Stati membri e i cittadini dell'Unione si pongono. La preliminare domanda che un direttore o un presidente di un Ente di formazione dovrebbe porsi è: "Condivido i valori dell'Unione?". Se la risposta è sì, allora l'Unione metterà in campo strumenti atti ad aiutarlo a perseguire la propria *mission* istituzionale e a rendere concreta la propria visione. Se la risposta è "no" allora conviene agire con tutti gli strumenti propri degli ordinamenti democratici per orientare gli obiettivi dell'Unione. Ragionare per obiettivi strategici e valori e non per opportunità di finanziamento o mercato significa cogliere l'opportunità delle politiche comunitarie.

Bene, ma ancora non riusciamo a rispondere alla domanda: l'Unione Europea finanzia l'Istruzione e la Formazione Professionale? E non possiamo ancora comprendere perché la risposta alla domanda intesa in senso letterale è "no".

2.3. Gli strumenti dell'Unione

L'Unione non finanzia l'Istruzione e la Formazione Professionale perché non è di sua competenza farlo. L'Unione opera per il conseguimento degli obiettivi definiti dai Trattati, secondo le proprie competenze e prerogative.

Articolo 3ter⁶

1. La delimitazione delle competenze dell'Unione si fonda sul principio di attribuzione. L'esercizio delle competenze dell'Unione si fonda sui principi di sussidiarietà e proporzionalità.

2. In virtù del principio di attribuzione, l'Unione agisce esclusivamente nei limiti delle competenze che le sono attribuite dagli Stati membri nei trattati per realizzare gli obiettivi da questi stabiliti. Qualsiasi competenza non attribuita all'Unione nei trattati appartiene agli Stati membri.

3. In virtù del principio di sussidiarietà, nei settori che non sono di sua competenza esclusiva l'Unione interviene soltanto se e in quanto gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere conseguiti in misura sufficiente dagli Stati membri, né a livello centrale né a livello regionale e locale, ma possono, a motivo della portata o degli effetti dell'azione in questione, essere conseguiti meglio a livello di Unione.

A questo punto non stupirà nessuno scoprire che l'Istruzione e la Formazione Professionale non rientrano tra le prerogative dell'Unione, né nelle materie di competenza esclusiva (unione doganale, politica monetaria dell'area euro, politica comune della pesca e politica commerciale comune), né nelle materie di politica concorrente. Ora secondo il principio di attribuzione l'Unione non può legiferare con atti vincolanti nei settori esterni alle proprie competenze.

Ecco un paradosso: se un'istruzione, una formazione e un apprendimento permanente di qualità e inclusivi sono diritti dei cittadini dell'Unione, come può garantirli senza attribuzione di competenze?

Un primo spiraglio lo dà il comma 3 dell'articolo citato: nei settori in cui l'Unione non ha competenza, essa interviene soltanto se e in quanto gli Stati membri si dimostrano inadeguati a raggiungere gli obiettivi comuni. Ora, però, affermare che il nostro Paese non è in grado di offrire Istruzione e Formazione di qualità e inclusive sembra un'iperbole azzardata. Un secondo spiraglio ce lo dà la considerazione delle materie di competenze concorrente, tra cui la coesione economica e sociale. Istruzione e Formazione non sono forse *strategie* per promuovere una società della conoscenza, l'inclusione e il superamento delle disuguaglianze?

Assunto che l'Unione deve e può occuparsi di Istruzione e Formazione, è importante chiederci come lo può fare. La UE si dota di strumenti per raggiungere i propri obiettivi:

- Adozione di atti legislativi vincolanti: regolamenti, che trovano immediata applicazione; direttive, che devono essere recepite dagli ordinamenti nazionali;

⁶ TUE, art. 3, versione consolidata.

e Finanza, previsto dalla Legge 7 aprile 2011 n. 39¹¹ sul coordinamento delle politiche economiche degli Stati Membri e dal Regolamento (UE) 473/2013¹², “disposizioni comuni per il monitoraggio e la valutazione dei documenti programmatici di bilancio e per la correzione dei disavanzi eccessivi negli Stati membri della zona euro”.

In effetti, se vogliamo davvero conoscere l’impatto del sistema di coordinamento delle politiche europee sul sistema di Istruzione e Formazione, il documento giusto da consultare è il Programma Nazionale di Riforma, nel quale compare il capitolo “Sistema scolastico e valorizzazione della formazione”.

Infine ci sono le risorse economiche, vincolate al raggiungimento degli obiettivi fissati dai trattati. Per rispondere alla domanda iniziale, la UE non finanzia l’Istruzione e la Formazione, il cui ordinamento è competenza degli Stati Membri, ma impatta sui sistemi attraverso le proprie competenze sulla politica monetaria e sulla promozione della coesione economica e sociale, attraverso processi di *soft law*¹³ e i propri strumenti finanziari. Attenzione: intendere la UE come una cassaforte da scassinare è il modo migliore per non vedere la direzione del cambiamento e dell’evoluzione dei sistemi.

3. Una nuova strategia per l’Europa

Gli obiettivi dell’Unione sono fissati dai Trattati, ma secondo le caratteristiche tipiche degli atti normativi: generalità, astrattezza e innovatività. Sta all’esecutivo declinare i principi generali in programmi strategici. Questa prassi si è consolidata a partire dal nuovo millennio, con la Strategia di Lisbona per rendere l’Europa “l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo”. Nel marzo del 2010 la Commissione Europea presieduta da José Manuel Barroso lancia “Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva”. Il documento declina le asserzioni di principio in precisi obiettivi specifici ed indicatori soglia, da raggiungere entro il 2020:

- 3% del PIL investito in Ricerca e Sviluppo;
- 20/20/20: 20% in meno di emissioni di CO₂ rispetto ai valori del 1990, 20% di produzione di energia in più attraverso fonti rinnovabili, 20% di consumo energetico in meno;

¹¹ http://www.dt.mef.gov.it/export/sites/sitodt/modules/documenti_it/analisi_programmazione/documenti_programmatici/Legge_7_aprile_2011.pdf

¹² http://www.dt.mef.gov.it/export/sites/sitodt/modules/documenti_it/analisi_programmazione/documenti_programmatici/Reg._UE_473_2013.pdf

¹³ Si veda ad esempio Annamaria Poggi, *Soft law nell’ordinamento comunitario*, Convegno annuale Associazione Italiana Costituzionalisti, Catania, 14.15 ottobre 2005

- Tasso di abbandono scolastico entro il 10%
- Tasso di qualifiche terziarie: 40%
- Tasso di occupazione 20-64 anni: 75%
- 20 milioni di persone in meno in condizioni di povertà.

Gli indicatori e le soglie, validi per l'Unione, sono declinati in target differenziati per ogni paese. La strategia Europa 2020 è stata la ragione profonda delle scelte di policy degli ultimi dieci anni e ha guidato le scelte per la programmazione delle risorse disponibili. Ma oggi?

3.1. La strategia post Covid-19

Oggi siamo nel mezzo di un profondo cambiamento nelle strategie e negli atti comunitari. Il negoziato per il Quadro Finanziario Pluriennale, la definizione della nuova programmazione dei Fondi Strutturali e di Investimento, la concezione della stagione strategica motivata dalla nuova legislatura si sono dovute confrontare con la crisi epidemiologica Covid-19. La Commissione presieduta da Ursula von der Leyen ha affrontato questa sfida cogliendo l'opportunità di proporre una rinascita per l'Europa. La felice intuizione del *namig* dello strumento per la ripresa lo afferma in modo esplicito: Next Generation UE.

Le proposte della Commissione di maggio 2020 si sono dimostrate innovative e lungimiranti (anche più di quanto poi approvato con il Consiglio Europeo straordinario del 17-21 luglio 2020), con i tre atti fondamentali:

- COM(2020) 441 final "Proposta di Regolamento del Consiglio che istituisce uno strumento dell'Unione Europea per la ripresa a sostegno dell'economia dopo la pandemia di Covid-19";
- COM (2020)442 "Il bilancio dell'UE come motore del piano per la ripresa europea";
- COM(2020)456 "Il momento dell'Europa: riparare i danni e preparare il futuro per la prossima generazione".

La Commissione von der Leyen ha di fatto posto le basi per una Unione rafforzata, con maggiore capacità di spesa e investimento e con una nuova strategia fondata sui tre pilastri "strategici" (Europa verde, Europa digitale ed Europa più resiliente) che si appoggiano su un quadro finanziario pluriennale ripensato (il QFP vincola il bilancio dell'Unione) e con nuove fonti proprie (non dipendenti dagli affidamenti degli Stati Membri) per l'Unione.

Il Consiglio straordinario del 21 luglio 2020¹⁴ sembra non abbia colto la portata strategica delle proposte, considerando di fatto solo la dimensione finan-

¹⁴ <https://www.consilium.europa.eu/media/45118/210720-euco-final-conclusions-it.pdf>.

ziaria dello Strumento dell'UE per la ripresa e del QFP post 2020. Le risorse aggiuntive stabilite dalle conclusioni del Consiglio sono definitive, in quanto si fondano sull'art. 122 del Trattato sul Funzionamento dell'UE, per strumenti di raccolta di "risorse esterne con destinazione di spesa specifica" ("external assigned resources")¹⁵: il Parlamento Europeo non può incidere, dal momento che esse sono avulse dalle procedure di bilancio ordinarie. Invece per decidere sul sistema delle "risorse proprie" (fonti di entrata ordinarie del bilancio europeo) e quello sul QFP post 2020 saranno necessari ulteriori passaggi in Parlamento Europeo e la decisione finale dovrà poi essere ratificata dagli Stati membri (entro il dicembre 2020).

Ma quel che c'è è già molto. Le conclusioni del Consiglio all'art. 2 definiscono una bozza di quadro strategico:

"Il piano per la ripresa europea necessiterà di ingenti investimenti pubblici e privati a livello europeo che avviino saldamente l'Unione verso una ripresa sostenibile e resiliente, capace di creare posti di lavoro e di riparare i danni immediati causati dalla pandemia di Covid-19, sostenendo nel contempo le priorità verdi e digitali dell'Unione. Il QFP, rafforzato da Next Generation EU, sarà il principale strumento europeo".

Riguardo Next generation UE (risorse aggiuntive al QFP) ne stabilisce gli importi, per un totale di 750 miliardi di EUR:

- Dispositivo per la ripresa e la resilienza: 672,5 miliardi di EUR di cui prestiti 360 miliardi di EUR di cui sovvenzioni 312,5 miliardi di EUR;
- REACT-EU: 47,5 miliardi di EUR;
- Orizzonte Europa: 5 miliardi di EUR;
- InvestEU: 5,6 miliardi di EUR;
- Sviluppo rurale: 7,5 miliardi di EUR;
- Fondo per una transizione giusta (JTF): 10 miliardi di EUR;
- RescEU: 1,9 miliardi di EUR.

Il Consiglio inoltre introduce la riforma delle risorse proprie con **nuove tipologie di entrate** per il QFP 21-27:

"[...] sarà introdotta una nuova risorsa propria basata sui rifiuti di plastica non riciclati che si applicherà a decorrere dal 1° gennaio 2021. Come base per risorse proprie supplementari, nel primo semestre del 2021 la Commissione presenterà proposte relative a un meccanismo di adeguamento del carbonio alla frontiera e a un prelievo sul digitale, ai fini della loro introduzione al più tardi

¹⁵ Reg. (UE, Euratom) 1046/2018, art. 21.

entro il 1° gennaio 2023. Nello stesso spirito, la Commissione presenterà una proposta su un sistema di scambio di quote di emissioni riveduto, eventualmente estendendolo al trasporto aereo e marittimo. Infine, nel corso del prossimo QFP, l'Unione lavorerà all'introduzione di altre risorse proprie, che potrebbero comprendere un'imposta sulle transazioni finanziarie".

Nel prossimo settennio, con un *boost* importante per fronteggiare la crisi nei primi anni¹⁶, l'Unione potrà contare su una potenza di fuoco come non mai nella sua storia, da investire nei driver dell'occupazione, dell'economia verde¹⁷ e del digitale.

3.2. Dalla strategia ai Programmi

Il turbolento 2020 ci lascia molte incognite sulla programmazione: un quadro strategico non del tutto chiaro, un QFP ancora provvisorio (e dovrà avere attuazione dal 1° gennaio 2021) e un quadro regolamentare non definito. Sappiamo che il sistema di Istruzione e Formazione è oggetto di proposte nel Programma Nazionale di Riforma esito del processo aperto di coordinamento del semestre europeo. Sappiamo anche per certo che il "Dispositivo per la ripresa e la resilienza" potrà prevedere iniziative di potenziamento della scuola e della Formazione Professionale (e certamente lo farà, su proposte dei diversi dicasteri e delle rappresentanze della società civile e delle parti sociali). Infine la Politica di Coesione (per l'Italia attraverso i Programmi Operativi Regionali e Nazionali ESF + e FESR) avrà impatto sul sistema in quanto strumento fondamentale per gestire le transizioni al lavoro e per la cittadinanza attiva. Purtroppo le proposte regolamentari per la politica di coesione non sono ancora state approvate dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea e attualmente sono in fase di revisione. Nel 2020 sono state presentate nuove proposte di modifica ai regolamenti¹⁸, in particolare:

- COM(2020) 22 final del 14 gennaio 2020, che istituisce il Fondo per una Transizione Giusta (JTF);

¹⁶ Per i programmi potenziati da Next generation UE gli impegni giuridici dovranno essere contratti entro il 31 dicembre 2023 e relativi pagamenti effettuati entro il 31 dicembre 2026.

¹⁷ La commissione ha proposto a fine 2019 una road map per rendere sostenibile l'economia europea, con COM/2019/640 final "Il Green Deal Europeo", con l'obiettivo di rendere l'Europa il primo continente a impatto climatico zero del mondo entro il 2050. Alla strategia verde si associa il Fondo per una transizione giusta (JTF), che propone un meccanismo destinato a territori e settori economici colpiti dalla transizione a causa della loro dipendenza dai combustibili fossili o da processi industriali ad alta intensità di gas a effetto serra.

¹⁸ Le proposte sono reperibili nella banca dati Eurlex: <https://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/pre-acts.html>.

- COM(2020) 447 final del 28 maggio 2020, relativo al Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+);
- COM(2020) 450 final del 28 maggio 2020, relativo alle disposizioni comuni a tutti i fondi (FESR, FSE+, Fondo di Coesione, JTF);
- COM(2020) 452 final del 28 maggio 2020, relativo al Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR) e Fondo di Coesione.

La prossima programmazione sarà più flessibile rispetto al precedente settennio e in particolare sarà legata al processo di coordinamento del “semestre europeo”, con un nuovo ruolo delle Raccomandazioni specifiche per Paese, che affronteranno anche il tema della revisione eventuale dei programmi.

Secondo le proposte di Regolamento della Commissione, saranno cinque gli obiettivi strategici che dovranno orientare la costruzione dei Programmi Operativi:

- un’Europa più intelligente (a smarter Europe) attraverso la promozione della conoscenza, della digitalizzazione, dell’innovazione e della ricerca;
- un’Europa più verde e a basse emissioni di carbonio (a greener, low-carbon Europe) attraverso la promozione di una transizione verso un’energia pulita ed equa, di investimenti verdi e blu, dell’economia circolare, dell’adattamento ai cambiamenti climatici e della gestione e prevenzione dei rischi;
- un’Europa più connessa (a more connected Europe) attraverso il rafforzamento della mobilità e della connettività regionale alle TIC;
- un’Europa più sociale (a more social Europe) attraverso l’attuazione del Pilastro europeo dei Diritti Sociali;
- un’Europa più vicina ai cittadini (a Europe closer to citizens) attraverso la promozione dello sviluppo sostenibile e integrato delle zone urbane, rurali e costiere e delle iniziative locali.

4. Istruzione, Formazione e Lavoro: strumenti per una politica sociale

I diversi Piani Operativi nazionali e regionali, che dovranno definire nel dettaglio priorità, obiettivi specifici, azioni, indicatori e risorse, nascono da un lavoro di condivisione ampia con i soggetti espressione delle istituzioni locali e regionali, delle parti sociali, delle rappresentanze della società civile, nel rispetto del Regolamento delegato (UE) n. 240/2014 della Commissione, del 7 gennaio 2014, recante un codice europeo di condotta sul partenariato nell’ambito dei fondi strutturali e d’investimento europei. Il confronto, iniziato il 27 marzo 2019 ha visto la partecipazione di enti locali, Regioni, parti sociali e soggetti del privato sociale che hanno contribuito con idee concrete a tavoli per ognuno



degli obiettivi operativi¹⁹. Purtroppo gli esiti dei diversi tavoli rischiano una veloce obsolescenza, perché nel frattempo molte cose sono cambiate. Ai ritardi sistemici del Paese (basso tasso di occupazione femminile, alto tasso di disoccupazione giovanile e di NEET, alto tasso di dispersione scolastica, forte disomogeneità territoriale, skill shortage e mancanza di

competenze in ambito STEM e digitale) si sono aggiunti gli effetti della crisi epidemiologica con un impatto ancora tutto da valutare.

Alcuni assunti ci accompagneranno nei prossimi anni e trovano una ampia convergenza nei documenti programmatici, nel Programma Nazionale di Riforma, nei tavoli negoziali per la politica di coesione:

- Promozione di una formazione per le competenze del futuro, con analisi prospettiche dell'evoluzione delle imprese a medio termine, per preparare i lavoratori di domani;
- Rilancio della Formazione Professionale e delle scuole di impresa, per favorire il ricambio generazionale delle PMI in particolare artigiane, oggetto di profonde trasformazioni per la rivoluzione verde e digitale;
- Promozione di una formazione duale, con un organico e stretto raccordo con il sistema delle imprese, per l'acquisizione di competenze attraverso la sperimentazione dei contesti organizzativi e produttivi, dalla formazione per l'inserimento lavorativo alla formazione terziaria e superiore, all'aggiornamento professionale, alla riconversione professionale;
- Stretto raccordo tra le politiche attive del lavoro e le politiche sociali, per una presa in carico multidimensionale della persona, in grado di dare risposta a diverse aree: potenziamento della rete relazionale, delle competenze, sostegno all'*housing*, sostegno socio-sanitario e strategie per alleviare il carico di cura, in particolare per minori, anziani non autosufficienti e disabili;
- Rilancio dell'orientamento a diversi livelli, per la scelta scolastica e per la costruzione di percorsi di carriera professionale, anche in favore di lavoratori espulsi dal MdL o lavoratori in processi di riconversione: orientamento fondato su opportunità del contesto (*vacancy* e servizi), attitudini e atteggiamenti, possibilità di successo nel percorso scelto.

¹⁹ https://opencoesione.gov.it/lavori_preparatori_2021_2027/.

Conclusioni

Non è l'Unione Europea che finanzia il sistema di Istruzione e Formazione, ma sono gli Stati Membri. Essi possono decidere di utilizzare le risorse della Politica di Coesione, in quanto il sistema concorre al raggiungimento degli obiettivi comunitari, ma si tratta pur sempre di un espediente temporaneo. In Italia l'utilizzo massiccio dei Fondi Strutturali e di Investimento Europei, in particolare il Fondo Sociale Europeo (oggi ESF+), per sostenere i sistemi regionali di IeFP, l'offerta degli ITS, l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale o l'apprendistato di alta formazione e ricerca (art. 43 e 45 del D.lgs 81/2015), spesso attraverso chiamate a progetti, hanno creato un cortocircuito per cui gli operatori sembrano più attenti a cogliere le opportunità di finanziamento che a raggiungere gli obiettivi istituzionali. Questo meccanismo rende alcuni operatori molto bravi a progettare percorsi formativi o azioni di sistema, molto bravi a rendicontare, ma meno bravi a facilitare le transizioni tra scuola e lavoro o tra disoccupazione e lavoro, ovvero a prevenire la dispersione scolastica. Un vero salto qualitativo nella produzione di informazione e nel dibattito intorno alle opportunità offerte dall'Unione Europea sta nel considerare gli obiettivi strategici e la visione del futuro propria dei soggetti della società civile, degli operatori della formazione e del lavoro, degli attori istituzionali, al fine di contribuire attraverso gli strumenti esistenti a orientare le politiche. Il dialogo sociale, l'approccio partenariale per la definizione della politica di coesione, tra l'altro disciplinato dal Regolamento delegato (UE) n. 240/2014, la partecipazione ai Comitati di Sorveglianza, il confronto con le istituzioni responsabili della gestione dei Programmi, sono strumenti atti a rendere gli interventi programmati più efficaci e più vicini ai bisogni reali, non scorciatoie per aumentare la propria fetta di torta.

Nei prossimi contributi cercheremo di approfondire altri meccanismi opachi delle amministrazioni nella gestione dei fondi, ecco alcuni titoli che possono essere tracce per una ricerca:

- Semplificazione e costi standard: esiste un cortocircuito tra costi standard, contributi ex Legge 241/1990 e l'erogazione dei servizi;
- Capacità di spesa: i rallentamenti nell'utilizzo dei Fondi non sono dovuti (solo) alla programmazione e alla lentezza delle amministrazioni;
- Covid-19, crisi aziendali, CIG, NaSPI, IeFP, ITS: forse abbiamo le soluzioni in casa.

Impatto del coronavirus sui sistemi educativi

Indicazioni a livello internazionale, europeo, italiano e regionale

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP¹

1. L'Unesco, l'Onu e l'Unicef a confronto con il Covid-19

A causa della pandemia del coronavirus la maggior parte dei governi ha proceduto a *chiudere* completamente le scuole, dall'infanzia all'università e tale misura ha raggiunto il 60% circa degli studenti del mondo². Ad essi bisogna aggiungere i milioni di alunni che sono stati coinvolti in interruzioni di natura solo locale e non generale. Per effetto del lockdown complessivamente un miliardo e mezzo di studenti – intorno al 70% del totale in circa 130 Stati – non hanno potuto, o ancora non possono, frequentare, gli istituti scolastici e formativi.

Molti Paesi hanno registrato blocchi prolungati delle lezioni e il rinvio degli esami o la loro cancellazione. Più di due terzi hanno potuto utilizzare una piattaforma di apprendimento a distanza, ma tra le nazioni a basso reddito solo il 30% ha usufruito di una simile opportunità e unicamente un numero molto ridotto è riuscito a fornire un'istruzione a distanza in più di una lingua. Più precisamente, 463 milioni di studenti nel mondo non hanno potuto servirsi dell'apprendimento a distanza e molti di loro risiedono in comunità rurali e sono svantaggiati dall'assenza di collegamenti digitali e con tecnologie più avanzate che, invece, hanno consentito ad altri loro colleghi che vivono in aree sviluppate di continuare la loro formazione. Sono numeri che attestano la gravità dei *mancati apprendimenti* che si sono registrati nel mondo.

¹ Il presente contributo è stato coordinato dai membri della Sede Nazionale CNOS-FAP avvalendosi, per la parte del sistema scolastico del prof. Guglielmo Malizia (UPS) e, per la parte della IeFP, di Sara Frontini (PTSCLAS). La stesura di alcune parti del contributo è avvenuta durante il periodo estivo, pertanto non tiene conto di provvedimenti successivamente presi.

² Cfr. UNESCO, *Education: from disruption to recovery*, in <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (03.08.2020); SAVE THE CHILDREN, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, Roma, 2020; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, *Covid-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*, New York, UNICEF, 2020.

L'Unesco si sta impegnando a fianco dei Ministri dell'Educazione nel *ridurre* al minimo le gravi conseguenze della chiusura delle scuole, favorendo la continuità del processo di insegnamento-apprendimento mediante interventi da remoto. Soprattutto, la sua azione è mirata ad aiutare i Paesi e le comunità più vulnerabili: assicurare a tutti eguali opportunità sul piano educativo è la preoccupazione maggiore dato che gli effetti problematici del coronavirus colpiscono in misura molto più grave gli studenti svantaggiati. Ricordiamo qui di seguito gli interventi principali mirati a superare le sfide più serie.

Il programma maggiormente rilevante è costituito dalla "coalizione globale a favore dell'educazione". Lo scopo è di ampliare le *opportunità di apprendimento* in una situazione di chiusura delle scuole, puntando a metterle a disposizione di tutti gli studenti che non frequentano le istituzioni scolastiche e formative. In particolare si mira a rendere efficace l'insegnamento a distanza non solo in riferimento all'attuale contingenza, ma anche in prospettiva di futuro e a proteggere la privacy degli allievi e del personale.

Un altro intervento importante consiste nel preparare dei *sussidi* che possano offrire strumenti validi agli insegnanti per affrontare efficacemente le problematiche create dal Covid-19 nel campo dell'educazione. Vale la pena ricordare le aree contenutistiche toccate: «salute e benessere; continuità dell'insegnamento; garanzia dell'eguaglianza di genere; processo di insegnamento-apprendimento; formazione tecnico-professionale e istruzione superiore; educazione e cultura; politica e organizzazione scolastica; popolazioni svantaggiate; educazione alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile»³. Contribuiscono anche a fornire orientamenti utili per affrontare i problemi creati dalla pandemia interventi come: l'assistenza tecnica capace di utilizzare tecnologie sofisticate, di livello basso e approcci tradizionali; webinar per gli alti funzionari dei Ministeri dell'Educazione e le altre parti interessate allo scopo di condividere informazioni sulle buone pratiche; workshop tematici.

Un altro gruppo di aiuti riguarda le *nuove tecnologie dell'informazione della comunicazione*. Un settore consiste nel mettere a disposizione risorse di apprendimento digitali per gli studenti che non possono frequentare la scuola, mentre un altro gruppo di interventi importanti riguarda il supporto per l'acquisizione e l'uso delle piattaforme nazionali per la didattica a distanza.

Particolare rilevanza assume la conduzione di *ricerche* per studiare gli effetti della chiusura degli istituti e l'efficacia delle strategie per ovviarli. Sulla stessa linea si pongono i monitoraggi a livello internazionale, statale e locale sul numero delle scuole la cui attività in presenza è stata interrotta e degli studenti che vi sono coinvolti.

³ UNESCO, *o.c.*, p. 4.

Due interventi riguardano più il piano *politico*. Vengono realizzate riunioni virtuali a livello ministeriale per la definizione delle misure più adatte da prendere anche congiuntamente. Si cerca pure di rafforzare i rapporti esistenti di *partenariato* e allo stesso tempo di accrescerli.

Certamente, il ventaglio di interventi realizzati dall'Unesco appare *notevole* e tocca tutte le problematiche più rilevanti. Inoltre, non si può dubitare della loro efficacia data la competenza del personale dell'organizzazione. Forse è l'equilibrio tra le varie offerte che dovrebbe essere migliorato nel senso di dare più rilevanza alle misure di sostegno nel campo delle risorse sia di personale che materiali.

2. La situazione nell'UE

Diversamente dal caso dell'Unesco è assente una programmazione coordinata di interventi dal centro, come anche una linea strategica condivisa tra i Paesi⁴. Ognuno degli Stati membri dell'UE ha proceduto *autonomamente* sia per le misure di contrasto alla pandemia che riguardo alla riapertura delle scuole. Nel prosieguo ci serviamo dei casi di studio relativi ad alcuni Paesi quali Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania e Spagna ed analizzeremo i loro interventi a partire da quelli che hanno ottenuto il supporto di più Stati membri.

La strategia che riceve *maggiori consensi*, adottata cioè da quattro sistemi educativi, è la gradualità che si applica alla riapertura per cui questa è prevista non contemporaneamente in tutte le scuole, ma sulla base di vari criteri come le condizioni a garanzia della salute, la necessità di dover affrontare degli esami, l'età degli allievi, o il successo delle prove effettuate in preparazione. Segue una misura che si riscontra in tre Paesi e si tratta dell'autonomia che viene, però, intesa in maniera diversa a seconda degli Stati nel senso che è riferita o al governo locale, o alla singola scuola o alle componenti della comunità educativa.

Ricordiamo anche i casi in cui l'intervento è condiviso da *due* sistemi educativi. In particolare, si tratta della precedenza attribuita alla riapertura dei servizi dell'infanzia, anche se a determinate condizioni come l'accompagnamento sempre da parte dello stesso genitore, il rispetto delle distanze di sicurezza e l'uso dei giochi limitato a quelli che si possono lavare ogni giorno. Segue la misura mirata ad assicurare che nessuno degli studenti rimanga indietro nel senso che deve essere garantita maggiore attenzione agli allievi svantaggiati o con bisogni specia-

⁴ Cfr. SAVE THE CHILDREN, *o.c.*; FONDAZIONE AGNELLI, *La ripartenza della scuola all'estero*, Torino, 07 maggio 2020.

li. Rientrano anche in questo ambito di interventi la turnazione in base alla quale la giornata scolastica si distribuisce in due fasi con lavoro per gruppi. A sua volta, la didattica a distanza trova sostegno o da sola o alternata ad altre modalità secondo un modello misto.

Da ultimo viene il gruppo costituito dalle misure che sono proposte soltanto da *un Paese*. Si tratta in particolare: della trasparenza e della partecipazione, cioè dell'organizzazione da parte delle autorità di incontri con tutte le parti interessate e in diversi luoghi del Paese durante i quali si prevede un dialogo sulle varie strategie al fine di evidenziare punti forti e deboli delle diverse misure e, così, aiutare i decisori nel fare le scelte più valide; del ricorso per le lezioni a spazi aperti come palestre, tecnostrutture mobili, strutture pubbliche, associazioni e parchi; della chiusura delle scuole fino a settembre.

In questa lista sono certamente incluse le modalità di intervento *più importanti*. La criticità maggiore riguarda la mancanza di un progetto in cui possano trovare una collocazione coordinata e ragionata. Inoltre, stupisce che la misura intesa ad evitare che qualcuno possa essere lasciato da parte ottenga così poco sostegno. È positivo e importante che l'autonomia raccolga notevoli consensi, anche se non può essere sufficiente da sola, ma deve inserirsi in un quadro unitario stabilito dal centro del sistema.

Nel 2018, la *Commissione Europea* aveva indicato tre obiettivi che avrebbero dovuto guidare la realizzazione nel successivo decennio dello spazio europeo dell'istruzione e cioè: la promozione della mobilità e della cooperazione transfrontaliera; il superamento degli impedimenti che rendono problematici l'apprendimento, la formazione e il lavoro nei Paesi; il miglioramento della natura inclusiva dei sistemi educativi⁵. Inoltre, nel 2019 sono state avanzate proposte per realizzare i benchmark della Strategia Europa 2020 in maniera piena e in tutti i Paesi. Tali indicazioni sono valide in sé, ma non tengono conto degli effetti del coronavirus: sarà pertanto necessario che la Commissione Europea provveda ad elaborare un progetto specificamente mirato ad affrontare le sfide della pandemia a livello dell'istruzione e della formazione, valorizzando gli interventi più efficaci avviati dai Paesi, attingendo pure alle proposte contenute nei documenti appena citati e utilizzando anche le opportunità positive che le dinamiche messe in moto dal Covid-19 ha creato, nonostante le loro evidenti ambiguità.

⁵ Cfr. BAGGIANI S. - A. MOCHI, *I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020*, Firenze, Eurydice, 2019.

3. Aggiornamento della situazione in Italia: livello nazionale e regionale

In questi mesi, sia nella Rivista che nelle pubblicazioni più recenti, si è iniziato a trattare degli effetti della pandemia da coronavirus nel nostro Paese ma, essendo il processo ancora all'inizio, non si è potuto fornire adeguati approfondimenti e scendere nei dettagli⁶. Ora, a distanza di nove mesi - da quando cioè il Covid-19 dalla Cina ha incominciato a fare il giro del mondo, colpendo tra le prime nazioni proprio l'Italia, siamo in grado di offrire un *aggiornamento sostanziale* che, per assicurare una migliore comprensione dell'evento, è stato articolato in quattro punti: i primi tre analizzano il sistema di istruzione e si occupano della situazione durante il lockdown, del trattamento diseguale riservato al sistema paritario e delle previsioni per il ritorno alla normalità in autunno; la quarta sezione esamina la condizione dell'IeFP in relazione alla pandemia. Nonostante la maggiore disponibilità di informazioni, tuttavia non si è ancora in grado di fornire una valutazione esaustiva delle conseguenze del coronavirus sul mondo della scuola e della FP.

3.1. I mesi del lockdown

Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 4 marzo scorso, decidendo di chiudere le scuole, ha anche reso obbligatorio l'uso della *didattica a distanza*⁷. Come si sa, attraverso varie proroghe, tale chiusura è stata estesa fino al termine dell'anno scolastico. Di conseguenza, i dirigenti, i docenti e le altre componenti delle comunità educative, supportati dal Ministero dell'Istruzione che ha messo a disposizione classi virtuali e piattaforme on-line, hanno fatto ricorso alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e, più specificamente alla didattica a distanza per assicurare la continuità dei processi di inse-

⁶ Cfr. G. MALIZIA - M. TONINI, *Organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del coronavirus. Una introduzione*, Milano, FrancoAngeli (in corso di pubblicazione).

⁷ Cfr. SAVE THE CHILDREN, *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Riscriviamo il futuro, Roma, 2020, da cui sono stati presi i dati, invece che dall'Annuario dell'Istat, per assicurare l'uniformità della fonte; ISTAT, *Rapporto annuale 2020*. La situazione del Paese, Roma, 2020; ISTAT, *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà. Anno 2019*, Roma, 16 giugno, 2020; RONCAGLIA G., *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, Bari, Laterza, 2020; TRENTIN G., *Didattica con e nella rete*, Milano, FrancoAngeli, 2020; CONSIGLIO NAZIONALE FIDAE, *Didattica a distanza nelle scuole paritarie*, Roma, Fidae, 30 aprile 2020; *Professori «a distanza»: fatica necessaria ma con tanti problemi*, in «Newsletter CEI - Unesu», n. 90, (7 luglio 2020), <https://www.chiesacattolica.it> (20.07.2020).

gnamento-apprendimento e il rispetto del diritto all'istruzione di bambini e adolescenti, nonostante il lockdown.

Benché nella *maggioranza* dei casi il gigantesco esperimento collettivo delle nuove metodologie si possa dire *sufficientemente riuscito*, non si possono dimenticare le difficoltà contingenti che lo hanno ostacolato in un numero non marginale di situazioni e talora nella maggioranza. Infatti, oltre il 40% degli studenti (42%) risiede in case sovraffollate e che, quindi, non consentono di disporre di spazi sufficienti per lo studio. In aggiunta, più del 10% del gruppo di età 6-17 anni (12,3% o 850.000 in valori assoluti) abita in luoghi dove mancano computer e tablet e tale situazione si aggrava nel Sud con numeri che toccano il 20% circa. Un'altra criticità da considerare è che quasi il 60% degli allievi (57%) che dispone di tali strumenti, non può utilizzarli in via esclusiva, ma deve condividerli con altri membri della famiglia che ne hanno anch'essi bisogno. Un'altra difficoltà che coinvolge la maggior parte degli studenti riguarda il tipo di competenze digitali necessarie per l'uso delle piattaforme on-line che devono essere di livello elevato, e solo il 30,2% dei ragazzi le possiede. In conclusione, si può dire che il sistema scolastico sia arrivato a questo appuntamento solo parzialmente preparato a livello tanto dei docenti quanto degli studenti.

L'impegno per raggiungere gli allievi con la didattica a distanza ha trovato impedimenti anche nelle *carenze storiche* delle nostre scuole. Benché tutte le ricerche sottolineino la particolare rilevanza dei servizi educativi nei primi due anni di vita dei bambini per il loro sviluppo educativo, l'Italia può contare su una partecipazione a tali servizi del 14% circa rispetto al benchmark UE del 33%. Altro andamento preoccupante riguarda il tempo pieno: prima della pandemia si limitava al 34,4% delle classi della primaria e al 13,1% di quelle della secondaria di 1° grado e il dato era in diminuzione. In secondo luogo, la metà quasi degli studenti (46%) frequenta scuole senza certificato di agibilità e questo avviene in un Paese dove il 40% degli edifici scolastici si trova in aree caratterizzate da pericolo sismico e il 10% da quello idrogeologico. Quanto al servizio di refezione, prima della pandemia ne usufruivano poco più della metà degli alunni e negli ultimi anni si è verificato un calo notevole a motivo della diminuzione delle risorse assegnate ai comuni.

Si è cercato anche di indagare come le famiglie e gli studenti abbiano *percepito* gli effetti della pandemia sul sistema scolastico, utilizzando i dati di una indagine on-line condotta dal 22 al 27 aprile su un campione nazionale di 1003 minori – gruppo di età 8-17 anni – e sui loro genitori⁸. Anzitutto, richiamiamo le opinioni del secondo gruppo: oltre un quinto (21%) domanda di poter comunicare

⁸ Cfr. SAVE THE CHILDREN, *o.c.*

maggiormente con gli insegnanti; quasi il 40% (39,9%) è dell'opinione che i propri figli non sono in grado di seguire i ritmi dei processi scolastici e quasi il 60% (56,6%) dichiara che i figli necessitano di un aiuto nello studio, mentre prima del coronavirus tale cifra non raggiungeva il 40% (39,9%). Oltre il 70% delle famiglie con problemi più gravi chiede un sostegno più efficace da parte dei docenti (72,4%) e un accesso meno complicato alla didattica a distanza; inoltre, più di una famiglia su dieci (11,8%) possiede solo uno smartphone per partecipare alle lezioni svolte con la metodologia appena accennata.

Passando ai *figli*, quasi il 10% degli alunni della primaria (9,9%) non ha mai seguito lezioni on-line o l'ha fatto solo una volta. Uno studente su cinque trova più difficile fare i compiti e quasi la metà dichiara che alla ripresa delle scuole le lezioni e i compiti non saranno più uguali a prima, almeno per un certo tempo. Più di un allievo su cinque (22,4%) delle famiglie con problemi più gravi dichiara di non sentirsi sicuro nelle materie di studio e richiede un supporto più valido.

Infine vale la pena presentare in sintesi i risultati delle indagini effettuate sull'uso della didattica a distanza durante il periodo della chiusura delle scuole⁹. Il *giudizio complessivo* si colloca intorno al *discreto*, anche perché si è riusciti a coinvolgere la maggioranza degli allievi; questa valutazione potrebbe apparire in contrasto con i risultati della ricerca condotta da "Save the Children" i cui esiti negativi citati sopra riguardano, però, in generale delle minoranze. Al tempo stesso vanno richiamati alcuni aspetti negativi, evidenziati dall'insieme delle ricerche, come le disuguaglianze nel ricorso agli strumenti della didattica a distanza, la mancanza di una cognizione precisa del quadro metodologico e operativo e la confusione tra la condizione di emergenza e le prospettive di futuro.

3.2. Le disparità delle scuole paritarie

Il numero precedente di Rassegna CNOS si era chiuso con una preoccupazione molto seria che vale la pena riprendere. Essa nasceva dal timore che la pandemia potesse offrire ad alcune forze politiche presenti nel "governo giallo-rosso" l'occasione per dare una spallata alle scuole paritarie in quanto per affrontare le conseguenze negative del Covid-19 sull'istruzione pareva stabilito per esse un contributo di solo 80 milioni di euro rispetto al miliardo e mezzo assegnato alle scuole statali. Indubbiamente, la previsione della chiusura di un terzo delle paritarie a causa dello scarso aiuto sarebbe stato un grave colpo per tutto il nostro sistema educativo e non solo per le scuole appena ricordate.

⁹ Cfr. RONCAGLIA G., *o.c.*

Più in particolare, alla fine di aprile si sono conosciute le prime bozze del *decreto rilancio* e le associazioni degli istituti paritari hanno subito denunciato l'insufficienza dei fondi messi a disposizione dal governo¹⁰. Come si è appena detto, si trattava infatti di appena 80 milioni di euro e riguardavano la sanificazione e la messa in sicurezza delle strutture per la fascia d'età 0-6 anni. In proposito, vale la pena ricordare che le paritarie ammontano a 13 mila, sono frequentate da 866 mila studenti e danno lavoro a circa 100 mila persone. Stime attendibili evidenziano che con il modesto aiuto finanziario previsto il 30% delle scuole paritarie sarebbe stato costretto a chiudere a causa delle conseguenze negative del Covid-19, obbligando 300 mila alunni a trasferirsi nelle scuole statali, violando così un diritto umano fondamentale dei giovani e delle famiglie alla libertà di scelta educativa.

Una redazione successiva del decreto rilancio con cui si è iniziato l'iter parlamentare di approvazione raddoppiava gli stanziamenti da 80 a 150 milioni. Le misure previste per la coorte 0-6 venivano estese alle scuole primarie e alle secondarie fino a 16 anni. Pertanto, erano accolte alcune richieste del mondo associativo del settore, ma le misure del governo continuavano ad essere *inadeguate* per consentire alle paritarie di affrontare in maniera soddisfacente le problematiche create dalla pandemia.

Bisognerà attendere l'inizio di luglio per ottenere il *riconoscimento* della parità. Gli stanziamenti vengono portati a 300 milioni in seguito all'approvazione quasi all'unanimità di un emendamento in commissione bilancio. Le associazioni del settore hanno evidenziato gli aspetti positivi del provvedimento: è confermato a tutti gli effetti che le scuole paritarie sono parti costitutive del sistema nazionale di istruzione in quanto vi svolgono un servizio pubblico di grande rilevanza educativa; la meta è stata raggiunta con un lavoro di squadra che deve diventare il metodo per eccellenza nella conduzione delle future battaglie; sul piano politico è anche molto significativo che la decisione sia stata presa con il consenso sostanzialmente generale di maggioranza e minoranza. A ciò si aggiunge che la Conferenza Episcopale Italiana ha destinato 20 mila borse di studio agli alunni delle paritarie, oltre a svolgere con discrezione una mediazione molto efficace e che CISM (Conferenza Italiana Superiori Religiosi) e USMI (Unione Superiore Maggiori d'Italia) hanno condiviso l'impegno dei loro istituti per la parità e

¹⁰ Cfr. FERRARIO P., *Mai più a scuola. Paritarie già chiuse causa pandemia*, in «Avvenire», (10 giugno 2020); MALIZIA G. - M. TONINI, *Organizzazione della scuola e del CFP alla prova della Pandemia del coronavirus*. Una introduzione, Milano, FrancoAngeli (in corso di pubblicazione); GUERRIERI A., «Paritarie, riconosciuto valore civile». Le associazioni del settore: aumento dei fondi frutto di un lungo lavoro di squadra, in «Avvenire», (5 luglio 2020), p. 10; FERRARIO P., *Paritarie, allarme fondi. E 95 hanno chiuso*. A un mese dall'approvazione, non è ancora stato firmato il decreto per distribuire 300 milioni alle scuole, in «Avvenire», (14 agosto 2020), p. 7.

hanno dichiarato di essere pronti a offrire i loro spazi per mettere in sicurezza gli alunni delle statali, mostrando di sentire le loro scuole veramente parte del nostro sistema educativo. Non si può tuttavia dimenticare che si è trattato di un percorso irto di ostacoli e che nel decreto Cura Italia le paritarie non hanno ottenuto tutele e risorse riservate in generale alla didattica a distanza delle scuole statali.

Comunque, la situazione di *diseguaglianza* in cui si trovano da sempre gli istituti non statali è riaffiorata subito con tutta evidenza. I fondi attribuiti alle scuole paritarie dal decreto rilancio sono bloccati e si rischia di dover attendere ottobre o addirittura novembre prima che entrino nelle disponibilità degli istituti¹¹. Pertanto, riemerge la preoccupazione per la tenuta finanziaria delle paritarie dato che 95 istituti hanno già annunciato che alla ripresa di settembre rimarranno chiusi a causa degli effetti negativi dell'emergenza sanitaria.

3.3. La riapertura a settembre

Le difficoltà create dal Covid-19 al sistema di istruzione *non* si possono risolvere *da Roma* nei loro risvolti pratici¹². Pertanto, la gestione concreta della ripresa delle attività educative sarà coordinata da tavoli regionali e affidata alle singole autonomie scolastiche che opereranno in una modalità sussidiaria, ricorrendo anche a ulteriori forme di flessibilità sulla base degli spazi a disposizione e delle esigenze delle famiglie e del territorio.

Tuttavia, l'autonomia, anche se rappresenta la strategia più adeguata per realizzare la riapertura a settembre, da sola non può essere sufficiente: è necessario che ci sia anche un *quadro unitario stabilito dal centro*. Era quello che mancava nelle linee guida per la ripresa dell'attività scolastica della Ministra Azzolina, che ha provocato la protesta e la conseguente loro riscrittura¹³. In queste è stato specificato che il distanziamento di un metro è tra le "rime buccali" di ogni studente

¹¹ Alla fine di agosto i fondi erano ancora bloccati. Sembra che il 3 settembre sia stata raggiunta un'intesa tra i Ministeri interessati che dovrebbe permettere di avviare al problema: cfr. FERRARIO P., *Soldi alle paritarie, primo segnale*, in «Avvenire» (4 settembre 2020), p. 6.

¹² Cfr. FERRARIO P., *Scuola a turni. Anche il sabato*, in «Avvenire» (24 giugno 2020), p. 11.

¹³ Cfr. DM 39-20 (*linee guida a.s. 2020-21*). *Riapertura scuole settembre 2020* (26.06.2020), Registro Decreti.R.0000039, Roma; CAPELLI E. - C. LOPAPA, *Niente classi a metà. La Ministra cambia il piano per la scuola*, in «la Repubblica» (26 giugno 2020), pp. 6-7; FREGONARA G., *Un metro di distanza (da bocca a bocca). Banchi monoposto e pranzo in classe*, in «Corriere della Sera» (27 giugno 2020), p. 3; BERTI L., *Un piano per settembre: tra indicazioni, patti e impegni*, in «Scuola 7» (29 giugno 2020), n. 1; *Intesa per il Piano Scuola e tregua (per quanto?) in attesa dell'applicazione*, in «Tuttoscuola» (29 giugno 2020), nn. 1-11; FERRARIO P., «*Così la scuola non può ripartire*», in «Avvenire» (18 luglio 2020), p. 13; *Scuola si ricomincia. Come ripartire in sicurezza. Le novità e le regole da seguire*, Milano, Corriere della Sera (31 agosto 2020); MALIZIA G.- M. TONINI, o.c.; SANTARPIA V., *Oggi sui banchi in 13 Regioni. Conte: «Sforzo straordinario»*, in «Corriere della Sera» (14 settembre 2020), p. 2.

e non tra i banchi – che saranno monoposto – per cui si dovrebbero recuperare degli spazi; malgrado ciò, si prevede che non ci sarà posto per circa un milione e duecentomila alunni dei quali si dovranno occupare le Regioni, i Comuni e gli ottomila presidi, coinvolgendo le strutture pubbliche e private presenti sul territorio e il Terzo Settore mediante i mezzi offerti dalle conferenze di servizi e dai patti educativi di comunità (ma all’inizio di settembre si parla solo di circa 20.000 aule e di quasi 400.000 allievi); viene anche auspicato il potenziamento dell'alleanza scuola famiglia, ricorrendo pure all'aggiornamento del Patto educativo di corresponsabilità.

Quanto all'utilizzo delle *mascherine*, secondo il Comitato Tecnico Scientifico (CTS) istituito presso il Dipartimento della Protezione civile, la scuola garantirà quotidianamente al personale quelle chirurgiche, mentre gli alunni dovranno servirsi o di quelle chirurgiche o di quelle di comunità, fatte salve le dovute eccezioni (ad es. attività fisica, pausa pasto); in ogni caso, rimane la possibilità di una decisione diversa da prendere non oltre il 31 agosto sulla base di un nuovo parere emesso dal CTS¹⁴. Il distanziamento nelle palestre è stato portato a due metri; quanto alle mense, in caso di carenza di posti si ricorrerà ai turni e allo spostamento delle refezioni in classe. Inoltre, sono stati introdotti test sierologici e lo screening per il personale (docente e non) e per gli studenti ed è stata recuperata la figura del medico scolastico. La possibilità di un ricorso alla didattica a distanza nelle superiori è stata ridotta e viene cancellata di fatto l'eventualità di recarsi a scuola il sabato, mentre sono stati esclusi i doppi turni intesi come frequenza alternativa la mattina e il pomeriggio, ma potranno essere organizzati turni differenziati. Per il problema del trasporto pubblico è previsto un ulteriore tavolo: comunque, l'entrata degli studenti delle superiori è stata scaglionata fino alle 10, mentre per gli altri ordini e gradi l'orario rimane quello tradizionale, tra le 7,45 e le 9¹⁵. Da ultimo, sono state aumentate le risorse umane (fra 50.000 e 250.000 circa tra bidelli e insegnanti a seconda delle fonti e dei momenti) e quelle economiche (1 miliardo in più).

¹⁴ In classe potranno non servire le mascherine se gli alunni sono sufficientemente distanziati (cfr. Scuola si ricomincia, o.c.).

¹⁵ Il 31 agosto scorso in Conferenza Permanente per i Rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano sono state approvate le *Linee guida per il trasporto scolastico dedicato* che, oltre a prevedere uno stanziamento di 200 milioni per le Regioni e di 150 per i Comuni in relazione ai servizi aggiuntivi di trasporto ritenuti indispensabili per l'avvio dell'anno scolastico, consentono un coefficiente di riempimento fino all'80%: cfr. CONFERENZA PERMANENTE PER I RAPPORTI TRA LO STATO, LE REGIONI E LE PROVINCE AUTONOME DI TRENTO E BOLZANO, *Linee guida per il trasporto scolastico dedicato*, (31 agosto 2020) in <http://www.statoregioni.it/it/conferenza-unificata/seduta-2020/seduta-del-31082020/atti/repertorio-atto-n-109cu/> (13 settembre 2020).

Un tassello che mancava per la riapertura delle scuole a settembre è stato inserito dal *protocollo sicurezza* che la Ministra e i sindacati hanno firmato il 6 agosto scorso¹⁶. Lo scopo è quello di garantire la tutela della salute di studenti e del personale e di contribuire ad assicurare la riapertura delle scuole a settembre nel rispetto delle norme di sicurezza. I Sindacati si sono dichiarati soddisfatti dei risultati conseguiti in particolare perché ora le scuole e i dirigenti possono contare su un quadro di riferimento chiaro su tutte le problematiche in esame.

Un primo orientamento riguarda il *contrasto* al Covid-19. In proposito, è stata adottata una linea prudente, ma non ossessiva. Non è previsto il controllo della temperatura in entrata, ma sarà una responsabilità delle famiglie di non mandare a scuola i figli con più di 37,5 di febbre¹⁷. Se qualcuno presente nell'istituto avrà sintomi febbrili e/o di infezione respiratoria, si dovrà di volta in volta analizzare il contesto e se è necessario mettere in quarantena una classe o l'intero istituto. La situazione verrà esaminata caso per caso con le strutture sanitarie locali e sulla base delle indicazioni ottenute si provvederà a prendere la decisione più opportuna.

Ingressi e uscite saranno diversificati mediante un'adeguata segnaletica e fatti conoscere con specifiche campagne di sensibilizzazione: lo scopo è quello di evitare assembramenti. In questo ambito viene lasciato spazio all'autonomia delle scuole: si richiede soltanto che lo studente venga accompagnato da un solo genitore, munito di mascherina, e che sia limitato l'accesso agli altri visitatori i quali dovranno sottostare a tutte le norme stabilite nel Regolamento di istituto e/o nell'apposito disciplinare interno.

Viene introdotta la figura dello *psicologo* che dovrà assicurare al personale e agli studenti un supporto: «[...] per fronteggiare situazioni di insicurezza, stress, ansia dovuta ad eccessiva responsabilità, paura di contagio, rientro al lavoro in "presenza", difficoltà di concentrazione e situazione di isolamento vissuta»¹⁸.

¹⁶ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, *Protocollo d'intesa per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di Covid-19*, Registro Decreti. R. 0000087, Roma, 06.08.2020; *Firmato il protocollo per la riapertura delle scuole in sicurezza*. Comunicato unitario FLC CGIL, CISL Scuola, UIL Scuola RUA, SNALS Confisal, Roma, 06.08.2020; SANTARPIA V., *Il via libera al protocollo di sicurezza di ministero e sindacati*, in «Corriere della Sera» (7 agosto 2020), p. 3; FERRARIO P., *Si torna a scuola. Ecco come* in «Avvenire» (7 agosto 2020), p. 4; FERRARIO P., *Mascherine, indici e giusta distanza. Su contagi e chiusure vince il rinvio*, in «Avvenire» (20 agosto 2020), p. 5.

¹⁷ La questione è ancora aperta e si dovrà aspettare fin quando la problematica verrà discussa in Camera di Consiglio dal Tar: RICCI G., *La febbre misurata a scuola. Il Tar dà ragione al Piemonte*, in «Corriere della Sera» (18 settembre 2020), pp. 2-3.

¹⁸ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, *o.c.*, p. 9.

Inoltre, è previsto che il medico competente cooperi con il dirigente e il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza nell'integrare e suggerire provvedimenti per contrastare la diffusione del coronavirus. Il Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con il Ministero della Salute, il Commissario straordinario e l'Autorità garante per la protezione dei dati personali, si attiverà per assicurare l'opportunità di svolgere test diagnostici per tutto il personale del sistema scolastico statale e paritario, garantendo volontarietà, gratuità e realizzazione dei test presso le strutture di medicina di base. Al rientro degli allievi bisognerà provvedere ai soggetti fragili.

Presso il Ministero verrà istituito un "help desk" con numero verde per supportare le scuole nella fase del rientro. Si creeranno un Tavolo nazionale permanente e uno presso ogni Ufficio Scolastico Regionale con i rappresentanti del Ministero della Salute e dei Sindacati in vista di una gestione condivisa delle questioni di maggiore interesse riguardanti il contrasto al Covid-19 nel sistema di istruzione. Si propone anche un potenziamento degli spazi di alleanza tra scuola e famiglia.

Da ultimo è *confermato* l'obbligo di osservare il distanziamento di un metro. Anche nei luoghi comuni l'accesso va limitato allo stretto necessario. Si potranno alternare presenze degli studenti con lezioni da remoto e in modalità didattica digitale integrata. I pasti verranno forniti anche per fasce orarie differenziate. Per gli insegnanti di sostegno è stabilito che, nell'impossibilità di osservare il distacco fisico, potranno proteggersi pure con altri dispositivi, unitamente alla mascherina.

Il 21 agosto è stato reso pubblico un altro importante documento in materia che fornisce indicazioni operative per la *gestione di casi e focolai* nelle scuole e nei servizi educativi dell'infanzia¹⁹. In vista di una possibile circolazione del Covid-19 a settembre e nei mesi successivi viene delineata una strategia nazionale di risposta a eventuali casi sospetti e confermati in contesto scolastico o che abbiano incidenza su di esso: più in particolare, si intende offrire un supporto concreto ai decisori e agli operatori nel settore scolastico e nei Dipartimenti di Prevenzione, coinvolti nel contrasto alla pandemia.

Per una corretta attuazione degli orientamenti contenuti nel documento, ogni

¹⁹ Cfr. GRUPPO DI LAVORO ISS, MINISTERO DELLA SALUTE, MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, INAIL, FONDAZIONE BRUNO KESSLER, REGIONE EMILIA-ROMAGNA, REGIONE VENETO (a cura di), *Indicazioni operative per la gestione di casi e focolai di SARS-CoV-2 nelle scuole e nei servizi educativi dell'infanzia*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2020; Rapporto ISS Covid-19 n. 58/2020 versione del 21 agosto 2020; DE BAC M., *Gli scenari sui contagi tra i banchi*, «Difficile stimare la diffusione», in «Corriere della Sera» (22 agosto 2020), pp.4-5; FERRARIO P., *Monitorati a casa, isolati nelle classi. Così sarà la scuola degli alunni positivi*, in «Avvenire» (22 agosto 2020), p. 9.

scuola dovrà: scegliere un referente Covid-19 che, di conseguenza, sarà adeguatamente preparato; tenere un registro degli alunni e del personale di ciascun gruppo classe e di ogni contatto che, almeno nell'ambito didattico e al di là della normale programmazione, possa intercorrere tra gli alunni ed il personale di classi diverse; domandare la cooperazione fattiva dei *genitori*. Dato che a loro compete, tra l'altro, di misurare ogni giorno la temperatura dei figli prima che escano per andare a scuola²⁰, se questa dovesse risultare superiore a 37,5 lo studente è obbligato a rimanere a casa ed è richiesto ai suoi genitori di informare della situazione il pediatra o il medico di famiglia e comunicare alla scuola l'assenza per ragioni di salute.

Nel caso in cui i sintomi dell'allievo si manifestassero *a scuola*, si provvederà ad accompagnarlo in una stanza isolata e del problema verrà avvisato il referente Covid-19. Al tempo stesso si comunicherà ai genitori la situazione in modo che l'alunno possa essere accompagnato a casa il prima possibile. Durante l'isolamento egli dovrà indossare la mascherina chirurgica. Appena avrà lasciato la scuola, il personale provvederà a pulire e a sanificare la stanza dove lo studente è stato ricoverato. A loro volta, i genitori informeranno il pediatra o il medico di famiglia che si rivolgerà alla Asl per procedere al tampone e nel caso di positività lo studente dovrà rimanere in quarantena e potrà ritornare a scuola solo dopo aver ottenuto due tamponi negativi a distanza di 24 ore. Il Dipartimento di prevenzione dell'Asl giudicherà se sia necessario ordinare la quarantena di tutti gli studenti della stessa classe e dei docenti e dell'intera scuola, anche se ordinariamente un solo caso non dovrebbe comportare la chiusura dell'istituto.

Analogamente si procederà quando si tratti di un *operatore scolastico*. Se i sintomi si manifestano nell'istituto dovrà recarsi subito a casa, consultare il medico di famiglia che attiverà il procedimento per l'effettuazione del tampone. Se il problema si registra a casa, egli informerà la scuola dell'assenza e avviserà il medico di famiglia per le necessarie verifiche.

Sul documento appena menzionato non sono state avanzate osservazioni di sostanza per cui ha ricevuto l'*approvazione* delle parti interessate²¹. Unicamente le Regioni hanno domandato il potenziamento della sezione sull'attuazione della didattica a distanza in caso di chiusure, a riprova che la preoccupazione maggiore non è tanto di non riaprire, ma di dover successivamente procedere a lockdown e quarantene per tutto l'inverno.

²⁰ Su tale questione cfr. nota 19.

²¹ Cfr. FREGONARA G. - O. RIVA, *Gli esperti: saliranno i contagi, ma si deve tornare a scuola*, in «Corriere della Sera» (28 agosto 2020), p. 2.

Concludiamo questa sezione sugli orientamenti per la riapertura dell'anno scolastico contenuti in documenti ufficiali, redigendo un *breve bilancio* della situazione: ovviamente ci occuperemo delle indicazioni di fondo e non di quelle ancora in discussione e che, se applicate, potranno essere valutate solo alla fine del 2020-21²². Anzitutto, va criticato che si sia persa l'opportunità di avviare una vera riforma, utilizzando gli interventi congiunturali come una prima fase. In secondo luogo, il ricorso all'autonomia che poteva essere la strategia principale per risolvere le problematiche maggiori, è stato gradualmente limitato, mentre ha lentamente prevalso la centralizzazione come risulta chiaramente dai tre documenti citati: tale tendenza è in linea con quanto è stato affermato in generale che, cioè, la pandemia ha portato a una verticalizzazione dei poteri, sulla base della motivazione di dover assumere decisioni rapide ed efficaci. Altre criticità sono state identificate negli studenti fragili che corrono il pericolo di essere trascurati, la notevole diminuzione del tempo scuola con la conseguente riduzione degli apprendimenti e il crollo del tempo pieno: queste problematiche si sarebbero potute risolvere facilmente, evitando il ricorso a un modello unico e prevedendo molteplici piani "B" flessibili; in aggiunta, si pone il nodo problematico della quantità e soprattutto della qualità dei docenti non sempre adeguatamente preparati a svolgere un servizio in un contesto certamente non facile e nuovo. Nessuno, poi, si è preoccupato degli studenti nel senso di prepararli a un rientro che non sarà la semplice continuazione dell'esperienza degli anni passati, perché in particolare comporterà la rottura dell'unità della classe, la perdita del compagno di banco, la fine dei baci e degli abbracci nei saluti e l'aleatorietà degli orari. Inoltre, la didattica on-line che nei mesi passati era stata enfatizzata, sta sempre più diventando una specie di opportunità residuale. In aggiunta, va osservato che le politiche adottate si sono limitate a interventi congiunturali o emergenziali, mentre è mancata un'azione di sistema.

Infine, strategie *dettagliate* come il distanziamento sociale di un metro, il ricorso alle mascherine, la messa a disposizione di locali più grandi e ben areati, la previsione di turni di ingresso, niente misurazione della febbre all'entrata delle scuole in modo da evitare assembramenti, il lavaggio delle mani e le pulizie più volte al giorno, l'utilizzazione di banchi monoposto, il rilancio del medico scolastico e l'organizzazione della mensa a turni, avrebbero potuto essere sufficienti a

²² Cfr. TREU T. et al., *Il mondo che verrà*. Interpretare e orientare lo sviluppo dopo la crisi sanitaria globale, in «Quaderni del CNEL», Numero Speciale (maggio 2020), pp. 1-22; FREGONARA G. - O. RIVA, *Serve un salto di qualità*. Ora pensiamo ai ritardi nella scuola, in «Corriere della Sera» (15 settembre 2020), pp. 1 e 28; *L'autunno sindacale della scuola*, in «Tuttoscuola» (21 settembre 2020), n. 7.

garantire la sicurezza nelle scuole a condizione, però che si fosse in grado di metterle in pratica²³. Ma questo non sembra essere il caso e basta in proposito ricordare qualche esempio: è chiaramente impossibile trovare 8.000 medici scolastici in tre settimane; le aule aggiuntive non ci sono per tutti e non sempre sono prossime agli istituti; durante l'estate il metro di distanziamento tra due bocche si è ridotto a 60 centimetri tra banco e banco; la consegna dei banchi monoposto occuperà anche tutto il mese di ottobre; le mascherine sembrano divenute insopportabili per gli alunni delle elementari. Cercare poi la soluzione a questi problemi ricorrendo alle deroghe espone al pericolo della confusione già prima del rientro a scuola. In sintesi, ciò che è mancato è la presenza di regole chiare, realistiche e concrete.

Pertanto, non stupisce che la cronaca del primo giorno di scuola, riscontabile nei giornali presenta accenti *preoccupati*. Dentro [le scuole] non tutti hanno trovato le aule attrezzate e pronte tanto che [...] almeno il 10% di chi ieri avrebbe dovuto riprendere non l'ha fatto proprio per i ritardi nella preparazione degli spazi secondo le normative anti-Covid. Una situazione a macchia di leopardo sul territorio nazionale, con alcuni istituti in affanno e alcuni pronti, con scuole che hanno la mensa allestita e altre che, invece, devono aspettare, presidi che attendono i banchi monoposto e altri che hanno dovuto usare la fantasia per organizzare gli spazi, pensando a lezioni anche in parchi e in chiese»²⁴. Il sistema scolastico è in ritardo su tutto, compreso il motore del processo di insegnamento-apprendimento, cioè i docenti soprattutto quelli di sostegno.

In ogni caso, la carenza più grave che si può riscontrare riguardo alle dinamiche innescate dal Coronavirus consiste nella mancanza di indicazioni sul modello di riferimento. Noi ci permettiamo di proporre una visione *neo-umanistica e solidaristica*, basata su due paradigmi²⁵. Il primo è quello della *scuola della persona*: ciò significa che la finalità principale consiste nello sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni – fisiche, cognitive, volitive, emotive, sociali, morali, spirituali e religiose. Il compito primario della società va ricercato nel garantire un ambiente che favorisca l'educazione dei singoli soggetti. A sua volta, lo Stato svolge un ruolo molto rilevante che consiste nella diffusione dell'istruzione e nel-

²³ Cfr. FREGONARA G., *La scuola ha bisogno di regole chiare e concrete*, in «Corriere della Sera» (27 agosto 2020), p. 2.

²⁴ FERRARIO P., *Classi organizzate e problemi attesi. Gli studenti passano il primo esame*, in «Avvenire» (15 settembre 2020), p. 5; cfr. ZUNINO C., *Scuola, cattedre vuote e banchi fantasma. I disagi del primo giorno*, in «la Repubblica» (15 settembre 2020), p. 2; *L'autunno sindacale della scuola, o.c.*

²⁵ Cfr. CHIOSSO G., *La riforma scolastica al tempo del Covid-19*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 3; MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

lo sviluppo della cultura, ma con una prospettiva diversa da quella dello Stato etico che si serve della scuola per trasmettere una propria ideologia; al contrario, nell'ottica personalista esso dovrà garantire a tutti i cittadini le risorse necessarie per la formazione mediante il buon funzionamento del sistema educativo e il rispetto delle libertà sociali e del pluralismo. Un altro caposaldo è la *natura comunitaria* della scuola. Ciò vuol dire che i rapporti tra le persone che ne sono parte integrante assumono un'importanza fondamentale e devono essere caratterizzati da contenuti ricchi di significati culturali e anche affettivi e non solo da relazioni anonime.

3.4. Le disparità verso la leFP nel contesto dell'emergenza epidemiologica Covid-19

L'enfasi e l'attenzione mediatica data all'avvio dell'*anno scolastico* hanno messo in ombra ed oscurato le problematiche connesse all'avvio dell'*anno formativo*.

Innanzitutto va sottolineato che, in piena crisi epidemiologica, l'Associazione FORMA, che coordina gli Enti di Formazione Professionale, aveva evidenziato più volte le criticità in cui si trovava la leFP a causa dell'emergenza epidemiologica Covid-19. Dal mese di marzo 2020 in poi, infatti, gli Operatori si sono dovuti misurare, in modo particolare, con la *Formazione a Distanza* per quanto riguarda l'erogazione della formazione per gli allievi e con il *lavoro agile* per quanto riguarda l'organizzazione del CFP. Due opzioni per le quali si sono ampiamente rilevate aspetti positivi ma, soprattutto, critici.

Non hanno avuto risposte adeguate, infatti, le richieste rivolte alle Istituzioni competenti circa i maggiori costi sottesi alle necessarie misure di sicurezza nei confronti degli allievi, le necessità economiche comportate dall'erogazione della formazione nella modalità FAD, le difficoltà sottese alla durata dei percorsi nella modalità FAD, e quelle legate allo scardinamento del curriculum (FAD per la sola parte teorica, in presenza per la parte pratica), ecc.

Mutuando una espressione molto realistica scritta dagli estensori del Rapporto di Cittadinanzattiva²⁶, "*La didattica a distanza esclude troppo*", molti degli Enti di Formazione Professionale hanno raccolto dati, in quel periodo, per affermare che "*La FAD nella leFP esclude troppo*". Ha escluso questi allievi per connessione inadeguata, per mancanza di un dispositivo personale, per assenza totale di dispositivo, per mancanza di connessione.

Per questo gli Enti di Formazione Professionale ritenevano necessario che il problema della riapertura della leFP fosse analizzato sotto tutti gli aspetti: sicu-

²⁶ Cfr. <http://www.retsolidali.it/didattica-a-distanza-cittadinanzattiva-sondaggio/>

rezza, organicità del curriculum, dotazione strumentale a supporto della formazione mediante la FAD. Una risposta a questa istanza richiedeva che anche gli allievi della leFP fossero oggetto di attenzione come gli studenti della scuola. Si trattava di prevedere, tra l'altro, un piano che aiutasse a colmare il divario di accesso alla FAD estendendo le connessioni ai territori meno serviti, fornire dispositivi individuali, adottare interventi per colmare le carenze rispetto ad alunni con bisogni specifici, mettere in campo iniziative per portare a regime una proposta organica di valutazione della formazione a distanza, a partire dalle esperienze maturate in questo arco di tempo. Sotto questi aspetti la leFP è stata, in molti casi, discriminata²⁷.

Per avere una visione più aggiornata e senza la pretesa di colmare il vuoto circa le problematiche sottese all'avvio dell'anno formativo, la Sede Nazionale ha ritenuto opportuno realizzare, attraverso un questionario e la raccolta della normativa, un quadro sull'avvio dell'anno formativo. Per questo, nel mese di settembre 2020, la Federazione CNOS-FAP ha somministrato un questionario composto da 16 domande ai propri enti e referenti regionali per raccogliere informazioni in vista dell'elaborazione di un dossier completo sulle modalità di avvio dell'anno formativo 2020/2021 nelle Regioni a seguito dell'emergenza da Covid-19.

Il questionario indaga tre questioni principali:

1. Le indicazioni regionali per l'avvio dell'a.f. 2020/2021
2. L'organizzazione didattica dei CFP
3. Le misure di digitalizzazione approntate dai CFP

Alla fine di settembre sono state raccolte le risposte pervenute che vengono restituite in questo documento per delineare **un primo scenario, provvisorio, a livello nazionale**²⁸. Attualmente delle 20 regioni e 2 Province Autonome di provenienza degli enti regionali mancano le risposte di: Calabria e Provincia Autonoma di Trento.

Per il report in programma è prevista la verifica approfondita e completa delle informazioni raccolte in relazione alla normativa regionale emanata. Il report ultimato permetterà di disporre di uno scenario esaustivo della situazione post-emergenziale nelle Regioni e servirà a delineare le prospettive future e stimolare il dialogo con le istituzioni ai vari livelli.

I tre capitoli seguenti corrispondono ai tre set di domande del questionario e sintetizzano le principali evidenze emerse dalle risposte.

²⁷ MALIZIA G. - M. TONINI, *Organizzazione della scuola e del CFP alla prova della Pandemia del coronavirus*. Una introduzione, Milano, FrancoAngeli (in corso di pubblicazione).

²⁸ I dati presentati nel presente articolo sono provvisori in quanto mancano all'appello le risposte di alcune Regioni e, soprattutto, è da analizzare la documentazione relativa alla normativa emanata dalle singole Regioni. Il rapporto completo sarà pubblicato alla fine del mese di ottobre 2020.

3.4.1. Indicazioni regionali per l'avvio dell'anno formativo 2020/2021

Nel corso degli ultimi mesi le Regioni hanno emanato normative o recepito le linee guida ministeriali per la riorganizzazione negli Enti di:

 Gestione degli spazi

 Organizzazione dei tempi

 Misure di sanificazione

Il questionario ha chiesto agli Enti di Formazione Professionale di segnalare quali indicazioni sono state date dalle Regioni riguardo questi tre fattori fondamentali di sicurezza.

Relativamente alla gestione degli spazi è stato chiesto ai CFP se la propria Regione avesse previsto l'adozione di misure specifiche come: interventi per il distanziamento; la presenza di segnaletica specifica dei percorsi e delle vie di accesso/uscita dalla sede; utilizzo alternativo delle aule. Le misure di organizzazione dei tempi riguardano invece gli orari d'ingresso, di uscita e le pause degli allievi oppure eventuali turnazioni allo scopo di evitare assembramenti interni ed esterni alla struttura formativa. Per quanto riguarda, invece, la sanificazione degli ambienti quasi tutti gli enti hanno attuato i protocolli previsti dal Ministero, gli accordi con gli Uffici Scolastici Regionali o le normative regionali per il riavvio delle attività. La cartina mostra quali Regioni hanno preso provvedimenti e dove, invece, queste procedure non sono normate.



Figura 1- Regioni che hanno previsto la riorganizzazione di spazi, tempi e modalità di sanificazione

Solo **Valle d'Aosta**, **Piemonte** e **Lombardia** definiscono le modalità di organizzazione di spazi, tempi e per la sanificazione. **Toscana**, **Abruzzo**, **Marche**, **Molise**, **Campania**, **Puglia** e **Veneto** definiscono, invece, le misure di sanificazione e per gli spazi.

La Provincia Autonoma di **Bolzano** e la **Sicilia** prevedono unicamente lo scaglionamento degli ingressi e delle uscite. D'altra parte, nel **Lazio** e **Friuli-Venezia Giulia** sono state normate le modalità di organizzazione degli spazi nella prima e di sanificazione nella seconda.

L'immagine seguente mostra le 5 Regioni che hanno previsto misure di sostegno economico per la riorganizzazione e l'avvio dei percorsi leFP: **Valle d'Aosta**, **Friuli-Venezia Giulia**, **Veneto**, **Lazio** e **Molise**.



Figura 2 – Regioni che hanno previsto un sostegno ai costi per la riorganizzazione

È più variegata l'approvazione di misure straordinarie da parte delle Regioni.

Come si evince dalla cartina seguente, dieci di esse hanno introdotto in via eccezionale l'utilizzo di alcune misure come la FAD sincrona e asincrona, i project work, l'elaborazione di un piano di didattica digitale.



Figura 3 - Regioni che hanno previsto misure straordinarie di gestione dell'emergenza

La tabella successiva illustra nel dettaglio quali misure sono state introdotte dalle Regioni per favorire la continuità della didattica durante l'emergenza.

Regione	Misure previste
Campania	<ul style="list-style-type: none"> • FAD • Project work
Emilia-Romagna	<ul style="list-style-type: none"> • FAD sincrona • Project Work • Progetti d'impresa
Friuli-Venezia Giulia	<ul style="list-style-type: none"> • 150 ore FAD sincrona senza autorizzazione • 50 ore FAD asincrona senza autorizzazione
Liguria	<ul style="list-style-type: none"> • FAD • Project work
Lombardia	<ul style="list-style-type: none"> • FAD • Project Work • Alternanza scuola lavoro protetta
Marche	<ul style="list-style-type: none"> • Project Work
Piemonte	<ul style="list-style-type: none"> • frazionamento della classe in sottogruppi • lezioni miste aula e FAD • FAD sincrona e asincrona • Project Work e Simulazione • Stage in smart working
Provincia di Bolzano	<ul style="list-style-type: none"> • Piano didattica digitale
Sardegna	<ul style="list-style-type: none"> • FAD sincrona
Toscana	<ul style="list-style-type: none"> • FAD • Project work
Valle d'Asta	<ul style="list-style-type: none"> • FAD • Project work

Figura 4 - Misure straordinarie previste dalle Regioni

3.4.2. Organizzazione didattica

Dal punto di vista dell'organizzazione didattica adottata dagli Enti la situazione è più omogenea, nonostante la presenza di alcune eccezioni.

In tutte le Regioni che finora hanno risposto al questionario, l'erogazione della formazione è "in presenza". In **Lombardia** e **Marche**, invece, le sedi possono adottare la modalità formativa "in presenza" o "a distanza" a seconda del contesto specifico.

Tuttavia, anche laddove è prevista solo la modalità "in presenza" è possibile svolgere videolezioni o ricorrere alla FAD per una parte degli allievi (come in **Emilia-Romagna**, **Piemonte**, **Veneto**).

Lo svolgimento ordinario dei laboratori è realizzato in tutte le sedi regionali, tranne nelle **Marche** e in **Piemonte**. Nella prima le sedi possono utilizzare le modalità che meglio si addicono alla propria struttura; nella seconda, invece, è consentito il frazionamento della classe in sottogruppi gestiti da più formatori e l'uso contemporaneo di spazi didattici diversi.

In tutte le Regioni è consentita l'erogazione ordinaria di tirocini e stage aziendali. In **Liguria** e **Lombardia** è stata autorizzata la loro eventuale sostituzione con l'attività di project work.

Infine, nella cartina seguente è illustrato in quali regioni le sedi formative abbiano costituito un Comitato di vigilanza sul Covid-19 per gestire le eventuali situazioni di crisi. Ad oggi non è previsto in **Valle d'Aosta**, **Puglia** e **Sardegna**



Figura 5 – Regioni degli Enti che hanno costituito un comitato di controllo e di vigilanza sul COVID-19

3.4.3. Digitalizzazione dei CFP

L'ultimo set di domande del questionario riguarda le azioni intraprese dai CFP per affrontare la nuova situazione tramite la FAD e la strumentazione tecnologica a supporto.

Tutti gli enti attualmente coinvolti hanno confermato di avere una rete internet adeguata e i software digitali per la realizzazione della FAD. Anche i formatori si sono dimostrati competenti nell'utilizzo di piattaforme digitali per la formazione a distanza (solo in **Sicilia** non vi è stata una risposta positiva).

Alla domanda, invece, se gli allievi dei CFP dell'Ente fossero dotati di strumenti adeguati per la FAD sono arrivate risposte negative dagli Enti delle seguenti Regioni: **Valle d'Aosta, Piemonte, Lazio, Abruzzo, Puglia e Sicilia**.

La cartina seguente sintetizza la situazione a livello nazionale.



Figura 6 – Regioni dove gli allievi erano in possesso della strumentazione e delle competenze necessarie per la FAD

Alcune Regioni hanno stanziato (o hanno manifestato la possibilità di mettere a disposizione) dei finanziamenti specifici per l'implementazione e il supporto della FAD nei CFP, come illustrato dalla cartina seguente.



Figura 7 - Regioni che hanno previsto un sostegno economico per agevolare la FAD

Le risorse sono state messe a disposizione in modalità differenti: il **Friuli-Venezia Giulia** ha disposto risorse per l'acquisto di piattaforme, software, strumenti per gestire le lezioni in FAD e per acquisto di tablet da dare in comodato d'uso agli allievi; l'**Umbria** ha stanziato una somma ad allievo; il **Veneto** richiede l'elaborazione di un'iniziativa articolata che garantisca la continuità didattica, cui aggiunge un finanziamento per allievo.

Analogamente la **Valle d'Aosta** riconosce, nel rispetto di certi limiti, una somma forfettaria ad allievo per l'acquisto da parte degli Enti dell'attrezzatura informatica, per la connettività e per le licenze fornite in comodato. La **Toscana** invece stanziava un importo massimo per classe finalizzato all'acquisto di attrezzature informatiche che possano agevolare gli allievi nella fruizione delle attività didattiche in modalità a distanza (FAD e/o e-learning).

Infine, la **Sicilia** ha assegnato agli Enti di formazione contributi per l'acquisto di strumenti per la FAD e per l'installazione di attrezzature e programmi informatici al fine di implementare le attività didattiche a distanza.

Il Successo Formativo e Occupazionale a tre anni dal titolo Allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati nel 2016-17 Conferme e progressi

GUGLIELMO MALIZIA¹ – FRANCESCO GENTILE²

Nel primo numero del 2020 abbiamo ricordato il decennale del monitoraggio della situazione dei qualificati e dei diplomati dei CFP del CNOS-FAP a un anno dal conseguimento del titolo (Malizia e Gentile, 2020). Fino al 2019 non si era invece proceduto a realizzare tale indagine a tre anni. Nel 2020 la Sede Nazionale della Federazione ha ritenuto opportuno effettuarla in modo da completare gli interventi di monitoraggio: infatti, questo tipo di valutazione consente da un punto di vista scientifico di contenere le conseguenze dell'impatto dell'occasionalità del primo inserimento lavorativo e di poter studiare aspetti formativi e lavorativi meglio strutturati e più stabili (Marsilli e Scalmato, 2014). Gli intervistati sono stati i qualificati e i diplomati del 2016-17 e il sondaggio è avvenuto nell'estate 2020. Le finalità sono le medesime dell'indagine a un anno e cioè valutare il successo formativo degli iscritti ai percorsi di leFP del CNOS-FAP servendosi degli indicatori più significativi che fanno ad esso riferimento quali: l'offerta formativa, le metodologie, il personale, la partecipazione delle varie componenti, la lotta alla dispersione, la capacità inclusiva e gli esiti occupazionali (INAPP, 2019).

Prima di passare all'esame del disegno di analisi della ricerca, vale la pena ricordare che, per ragioni di opportunità dipendenti dallo slittamento temporale eccessivo del calendario dell'anno formativo in *Sicilia*, neppure nel 2016-17 si è riusciti a coinvolgere nel monitoraggio i CFP dell'Associazione CNOS-FAP di tale Regione. Tenuto conto della notevole consistenza quantitativa dei loro iscritti per cui i relativi ex-allievi costituiscono intorno al 10% del dato nazionale, l'universo del 2017 non coincide con il totale degli ex-allievi qualificati e diplomati della leFP salesiana, come negli anni 2009-10/2012-13 e nei relativi monito-

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

² Sede Nazionale CNOS-FAP.

raggi (2011-14) (Malizia, Gentile, Nanni e Pieroni, 2016); esso però, comprende tutti gli ex-allievi qualificati e diplomati in Italia, eccetto che in Sicilia, come nel 2013-14, nel 2014-15, nel 2015-16 e poi nel 2017-18 e nei corrispondenti monitoraggi del 2015, 2016, 2017 e 2019 (Malizia e Gentile, 2016, 2017, 2018 e 2020)³.

Al fine di verificare il successo formativo degli ex-allievi a tre anni, si è fatto ricorso, come nei monitoraggi a un anno, alla seguente *metodologia di ricerca*: sulla base del numero dei qualificati e dei diplomati a giugno-luglio 2017, ripartiti per i comparti di qualifica presenti in ogni CFP e dei relativi dati anagrafici, informazioni che avevano permesso di definire per il sondaggio a un anno del 2018 l'universo di riferimento in 3463 soggetti, si è proceduto nell'estate 2020 alle interviste telefoniche personalizzate, riuscendo a raggiungere 2598 ex-allievi, pari al 75% del totale e all'86,6% degli intervistati nel 2018, due percentuali certamente molto elevate⁴.

Il campione a cui sono stati applicati i questionari non è statisticamente rappresentativo in senso stretto perché non sappiamo se gli 865 soggetti che non si è riusciti a coinvolgere si ripartano in modo casuale. Al tempo stesso, se si considera che esso comprende il 75% dell'universo e l'86,6% degli intervistati del 2018, lo si può ritenere in ogni caso *rappresentativo*, benché non statisticamente, almeno *socialmente*. Perciò, dai risultati è possibile desumere, con molta prudenza, generalizzazioni attendibili (Frudà, 2007).

Più precisamente, i 2598 ex-allievi che hanno risposto *si distribuiscono* tra 2151 qualificati (82,8%) e 447 diplomati dell'IeFP (17,2%). Ad essi è stata applicata una scheda, articolata in una trentina di brevi domande, che riprende, con gli opportuni adattamenti, quella di cui ci si è serviti nel monitoraggio a un anno.

Prima di analizzare i dati del nostro sondaggio, è opportuno *contestualizzarli* nella situazione occupazionale nel nostro Paese durante la pandemia del Covid-19 perché il confronto con essa può offrire una misura significativa della resilienza dei qualificati e diplomati dell'IeFP del CNOS-FAP (ISTAT, 1 settembre 2020; Scaglioni, 2 settembre 2020; Mazza, 2 settembre 2020). In sostanziale corrispondenza con il tempo del monitoraggio a tre anni, i dati ISTAT sull'occupazione di luglio segnalano un miglioramento della relativa condizione in quel

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

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

periodo che, però, non cancella l'andamento negativo *di un anno*, cioè dal luglio 2019. Iniziando da quest'ultimo, una prima grave criticità è costituita dal calo del totale degli occupati di 556mila lavoratori (2,4%), che ha raggiunto uomini e donne di ogni età, i dipendenti (317mila) e gli autonomi (239mila), con l'unica eccezione del gruppo di età sopra i 50 che sale di 153mila per effetto della componente demografica; in corrispondenza il tasso di occupazione diminuisce dell'1,3%, passando dal 65,5% al 64,2%. A ciò va aggiunto sul piano negativo che nello stesso tempo gli inattivi sono cresciuti di 475mila (3,6%) e che le persone in cerca di occupazione si riducono di 44mila (1,8%). Inoltre, si è registrato un calo molto rilevante dei dipendenti a termine che in dodici mesi sono diminuiti di 498mila, pari al 16,2%. Tale riduzione, però, non riguarda i lavoratori permanenti in quanto sono protetti dal blocco dei licenziamenti per il Coronavirus; essi, invece, evidenziano un aumento di 181mila pari all'1,2%. Mentre continua il recupero delle ore lavorate pro capite, il tasso di disoccupazione, anche se rimane stabile nell'anno, tuttavia si riporta sopra la percentuale di febbraio (9,7% vs 9,4%), cioè poco prima che la pandemia si manifestasse.

L'altra faccia, quella più positiva, delle dinamiche del mondo del lavoro riguarda i dati su base *mensile*. Anzitutto, gli occupati crescono di 85mila (0,4%) e tale andamento include le donne (80mila o 0,8%) e tutte le classi di età esclusa la coorte 25-34 anni; a loro volta, i maschi risultano nel complesso stabili, mentre calano gli indipendenti. Nello stesso tempo il tasso di occupazione cresce dello 0,2% raggiungendo il 57,8%. Aumentano in misura rilevante i soggetti in cerca di lavoro (134mila o 5,8%) e tale andamento include maschi e femmine e tutte le coorti di età; un trend analogo, anche se in direzione contraria (alla diminuzione) si riscontra tra gli inattivi che si riducono a 224mila (1,6%) con il relativo tasso che scende dello 0,6%, toccando il 35,8%, e la tendenza riguarda tutte le categorie appena menzionate. Sul piano negativo aumenta la percentuale della disoccupazione che registra una crescita dello 0,5%, raggiungendo il 9,7%; essa colpisce in misura particolarmente elevata i giovani, collocandosi la cifra complessiva al 31,1% e la crescita su base mensile all'1,5%.

Un'altra *contestualità* importante riguarda il confronto con le ricerche sulla situazione degli ex-allievi a tre anni dal titolo. Le principali sono due e sono state condotte *dall'ISFOL* a livello nazionale; una criticità di entrambe consiste nell'essere un po' datate: la prima risale al 2011 e ha riguardato un campione casuale e rappresentativo di 3600 qualificati delle agenzie accreditate e delle scuole secondarie di 2° grado nell'anno 2006-07, in uscita da percorsi che si caratterizzavano ancora per la loro natura sperimentale, a cui era stato somministrato un questionario per via telefonica (D'Arcangelo et alii, 2011); l'altra indagine è stata realizzata nel 2013 e ha coinvolto 5041 ex-allievi della IeFP (Marsilli e Scalmati, 2014). Anche in questo caso si è trattato di un campione ca-

suale rappresentativo di iscritti nel 2006-07, qualificati nel 2008-09 e intervistati nel 2013 con un questionario simile a quello del 2011.

Non essendo possibile un confronto puntuale dei risultati delle ricerche ISFOL con i dati del nostro sondaggio perché i nostri ex-allievi provengono solo dai CFP, comprendono anche i diplomati e vivono in un periodo di tempo abbastanza distante e diverso da quelle indagini, nel commento ai dati ci limiteremo a paragonare le tendenze e qui presenteremo solo una breve sintesi dei loro esiti più importanti. Da ambedue le ricerche la leFP emerge come un *canale dinamico e vitale*, capace di svolgere le sue due funzioni principali: professionalizzazione di un settore giovanile che mira ad apprendere in tempi relativamente brevi specifiche competenze riguardanti un profilo lavorativo e l'area corrispondente; recupero alla formazione di quegli allievi che, essendo giunti alla leFP da iter caratterizzati da insuccessi scolastici, hanno bisogno di inserirsi in percorsi fondati sulla pratica e finalizzati mediante quest'ultima a capire l'importanza delle conoscenze teoriche e a saperle applicare nei contesti di lavoro e di vita.

Sul piano *occupazionale*, la prima indagine disegnava con i propri esiti un quadro molto positivo in quanto evidenziava il raggiungimento dei seguenti traguardi: inserimento lavorativo rapido, notevole stabilità occupazionale e livello alto di rispondenza tra la formazione e il lavoro. La seconda ricerca rileva rispetto all'altra una più grande fragilità degli ex-allievi, una maggiore precarietà dal punto di vista contrattuale e un grado meno elevato di coerenza tra la preparazione ricevuta e l'attività professionale svolta. Nonostante queste problematiche connesse con la transizione a un sistema economico che nel 2009 era già in crisi, tuttavia la condizione lavorativa dei qualificati della leFP rimane sostanzialmente positiva anche nella seconda indagine.

Tale situazione apprezzabile sul piano occupazionale dipende dalla validità della *Formazione* impartita dalla leFP. In questo caso è la seconda indagine a fare da traino. Infatti, le valutazioni espresse nel 2013 da parte degli ex-allievi, soprattutto dei CFP, evidenziano livelli piuttosto elevati di soddisfazione per le dimensioni pedagogica e didattica del processo di insegnamento-apprendimento, per la professionalità e la capacità di accoglienza del personale e per i rapporti con i compagni.

1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi

Nella ripartizione in base alla variabile di *genere* si nota una netta prevalenza dei maschi (2142 o 82,5%), a paragone del 17,5% (456) della componente femminile (cfr. tav. 1) e si registra una sostanziale coincidenza con le percentuali del monitoraggio a un anno (82,8% e 17,2%) (Malizia e Gentile, 2019). Questo

andamento rispecchia la vocazione tradizionale dell'Ente impegnato dalle origini nella formazione alle professioni cosiddette "maschili". Per completezza ricordiamo che i campioni nazionali delle due ricerche ISFOL, se confermano la prevalenza degli ex-allievi, tuttavia attribuiscono a questi ultimi una superiorità quantitativa molto inferiore in quanto la loro percentuale si pone al di sotto del 60%.

Passando agli *incroci* con variabili socio-demografiche significative, ci limitiamo a fornire i dati per la componente femminile, poiché l'andamento per i maschi si colloca generalmente sul totale. Le ex-allieve sono sovrarappresentate nei CFP del Nord-Ovest⁵ (leggermente) e tra le Regioni in quelli del Piemonte e dell'Umbria, mentre risultano in percentuali inferiori al totale nei CFP del Centro e del Nord-Est (in misura modesta) e in quelli del Lazio e della Lombardia e di poco nei CFP dell'Emilia-Romagna e del Veneto, mentre mancano del tutto in Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia e Valle d'Aosta. Inoltre, sono sottorappresentate tra i possessori di diploma (leggermente) e quanto ai comparti si caratterizzano per percentuali superiori al totale in quelli "femminili" quali il turistico-alberghiero, il grafico, il benessere e il punto vendita e sono assenti quasi o del tutto nei settori tradizionalmente "maschili" come l'automotive, l'elettrico-elettronico, il meccanico, la lavorazione artistica del legno e l'energia.

Tav. 1: Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili socio-demografiche (2020; in %)

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sesso	82,5	17,5										
Età	20,4	41,2	25,5	9,2	2,8	0,5	0,4					
Nazionalità	83,6	16,4										
Regione	0,4	2,8	2,3	7,7	2,8	21,9	37,0	0,8	0,0	2,0	0,8	21,5
Circoscrizione	62,5	26,6	10,1	0,8								
Titolo finale	82,8	17,2										

Leggenda:

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

Età: 1 = *19 anni*; 2 = *20 anni*; 3 = *21 anni*; 4 = *22 anni*; 5 = *23 anni*; 6 = *24 anni*; 7 = *altra età*

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

Regione: 1 = *Abruzzo*; 2 = *Emilia-Romagna*; 3 = *Friuli-Venezia Giulia*; 4 = *Lazio*; 5 = *Liguria*; 6 = *Lombardia*; 7 = *Piemonte*; 8 = *Puglia*; 9 = *Sardegna*; 10 = *Umbria*; 11 = *Valle d'Aosta*; 12 = *Veneto*

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

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

⁵ Negli incroci con le circoscrizioni geografiche non terremo conto del Sud perché l'assenza della Sicilia comporta una notevole distorsione nei totali di questa circoscrizione.

Nella suddivisione secondo l'*età*, risulta che più del 40% degli intervistati (41,2%) ha 20 anni e oltre il 20% (20,4%) 19: pertanto, i due dati confermano sostanzialmente quanto emergeva dal monitoraggio a un anno e cioè che più del 60% (61,6%) dei qualificati e diplomati del 2016-17 ha ottenuto il titolo con un'età regolare, 17 o 16 anni (cfr. tav. 1). In aggiunta, poco più di un quarto (25,5%) ne ha compiuti 21 e possono essere regolari se diplomati o irregolari se qualificati⁶, mentre i ventiduenni e oltre costituiscono appena il 12,5% del totale (22 anni 9,2%; 23 2,8%; 24 0,5%) a cui si aggiunge uno 0,4% di altra età. Di conseguenza, si conferma ancora una volta che una maggioranza rilevante degli ex-allievi del 2016-17 aveva optato per la leFP come prima scelta.

Quanto agli *incroci* con le variabili elencate sopra, emerge che i più giovani (19enni) sono sovrarappresentati nel Nord-Est, in Friuli-Venezia Giulia, Liguria e Lombardia, leggermente in Veneto ed Emilia-Romagna, tra i qualificati e in misura modesta nel turistico-alberghiero, mentre sono sottorappresentati tra gli ex-allievi di origine migratoria, in Italia Centrale, in Abruzzo e Piemonte (assenti in Umbria e Valle d'Aosta), ovviamente tra i diplomati, nell'energia e di poco nei comparti "altri". A loro volta i più anziani (21enni e oltre) presentano percentuali superiori al totale tra gli stranieri, nel Centro, in Abruzzo, Emilia-Romagna, Lazio, Umbria e Valle d'Aosta, naturalmente tra i diplomati, nell'energia, nel grafico e leggermente nella meccanica industriale; invece, i loro tassi sono inferiori tra gli italiani (di poco), nel Nord-Est, in Friuli-Venezia Giulia, in Liguria ed in Veneto, ovviamente tra i qualificati, nel turistico-alberghiero e in misura modesta nell'automotive.

La presenza degli ex-allievi di origine *migratoria* (stranieri o italiani di seconda generazione), in confronto a quelli italiani, si colloca al 16,4%, mentre i secondi ammontano all'83,6% (cfr. tav. 1) e nel complesso tali cifre corrispondono alle percentuali del monitoraggio a un anno (82,1% e 17,9%) (Malizia e Gentile, 2019). Comunque, i secondi continuano a costituire più del doppio della quota degli studenti stranieri nella secondaria di 2° grado (7,1% nel 2016-17) (Censis, 2018, p. 151). Per completezza ricordiamo che nelle due ricerche ISFOL di riferimento le percentuali degli stranieri oscillavano tra il 10% e il 5% e il dato della presente indagine attesta quanto rapidamente la leFP sia divenuta sempre più inclusiva (D'Arcangelo et alii, 2011; Marsilii e Scalmati, 2014).

Venendo alle *caratteristiche socio-demografiche* degli intervistati di origine migratoria, queste si possono sintetizzare nei termini seguenti: sono più anziani

⁶ I ventunenni nel 2020 (diciottenni nel 2017) possono essere regolari se diplomati e irregolari se qualificati.

degli ex-allievi italiani, sono sovrarappresentati nell'Italia Centrale, in Abruzzo, Emilia-Romagna, Lazio e leggermente in Liguria, mentre sono sottorappresentati nel Nord-Est, in Friuli-Venezia Giulia, Lombardia e Veneto mentre mancano in Puglia; quanto, poi, ai comparti le loro percentuali crescono rispetto al totale leggermente nell'automotive e si abbassano altrettanto lievemente nel turistico-alberghiero.

Come si è già precisato, le *Regioni* sono di fatto 11 e non 13, come usualmente, perché nel sondaggio non è stata inclusa la Sicilia per i motivi indicati sopra; inoltre, la Sardegna, sebbene inserita nella scheda del monitoraggio, non ha però alcun intervistato, cioè alcuno che abbia conseguito una qualifica o un diploma nell'anno formativo 2016-17 per cui non sarà più menzionata nel prosieguo (cfr. tav. 1). Il Piemonte si colloca al primo posto con il 40% circa dei qualificati e dei diplomati del 2016-17 (37%). A loro volta, due Regioni si situano a poco più di un quinto del totale: la Lombardia (21,9%) e il Veneto (21,5%). Tra il 5% e il 10% si colloca solo il Lazio (7,7%), mentre le altre 7 Regioni si trovano al di sotto del 3%: Emilia-Romagna e Liguria (2,8%), Friuli Venezia Giulia (2,3%), Umbria (2%), Puglia e Valle d'Aosta (0,8%), Abruzzo (0,4%). Rispetto al monitoraggio a un anno le posizioni nell'ordine sono più o meno le stesse o al massimo mutano di un gradino; inoltre, le percentuali risultano molto simili con solo qualche punto o decimo di differenza (Malizia e Gentile, 2019).

Allo scopo di limitare l'irrilevanza delle percentuali, come nel monitoraggio a un anno analizzeremo unicamente gli *incroci* che riguardano le prime 4 Regioni che da sole includono quasi il 90% (88,1%) del totale. Il Piemonte si caratterizza per percentuali superiori al totale di ragazze, di stranieri (leggermente), di qualificati e dei settori del benessere, del punto vendita e del turistico-alberghiero e per cifre inferiori di maschi, di più giovani, di italiani (leggermente), di diplomati e dei comparti automotive, elettrico-elettronico e grafico; la Lombardia per percentuali superiori al totale dei ragazzi, dei più giovani, dei diplomati e dei settori elettrico-elettronico, dell'energia e (leggermente) del grafico e per cifre inferiori di stranieri, di qualificati e dei comparti del benessere, dell'agricoltura, del punto vendita e del turistico-alberghiero; il Veneto per una sovrarappresentazione dei più giovani (leggermente) e dei settori grafico e di poco della meccanica industriale e per una sottorappresentazione delle femmine e dei più anziani (in misura modesta), di ex-allievi di origine migratoria, di diplomati e dei settori turistico-alberghiero, energia e, in percentuali contenute, dei comparti benessere, amministrazione, punto vendita e automotive; il Lazio si caratterizza per una sovrarappresentazione dei più anziani e degli ex-allievi di origine migratoria (leggermente) e dei settori elettrico-elettronico e automotive, anche se con percentuale contenuta, e per una sottorappresentazione delle ex-allieve, della meccanica in-

dustriale e per l'assenza dei settori turistico-alberghiero, benessere, lavorazione artistica del legno, amministrazione, punto vendita ed energia.

Nella ripartizione per *circoscrizioni geografiche* il primo posto è occupato dal Nord-Ovest con più del 60% (62,5%); successivamente si collocano il Nord-Est con oltre un quarto (26,6%) e il Centro con più del 10% (10,1%), mentre il Sud scende allo 0,8% a causa, come è stato ripetuto più volte, della mancanza dei dati della Sicilia che implica naturalmente una distorsione dell'andamento della distribuzione territoriale (cfr. tav. 1); anche in questo caso, si registra una sostanziale coincidenza con le percentuali del monitoraggio a un anno (60,9%, 27,4%; 11,2%; 0,5%) (Malizia e Gentile, 2019).

Passando poi agli *incroci* con le solite caratteristiche socio-demografiche, anzitutto si fa presente che non verranno analizzati i risultati del Sud per la loro modesta entità sul piano quantitativo. Il Nord-Ovest registra percentuali superiori al totale di ex-allieve, di diplomati e dei settori energia, turistico-alberghiero, benessere e punto vendita, e una sottorappresentazione di maschi (in misura ridotta), di 19enni, dei comparti automotive, elettrico-elettronico, grafico e di meccanica industriale. Nel Nord-Est si registra una sovrarappresentazione dei più giovani (19enni) e dei comparti della grafica, della meccanica industriale, e una sottorappresentazione delle femmine, dei più anziani (leggermente), degli ex-allievi di origine migratoria, dei diplomati e dei settori del turistico-alberghiero, dell'energia, del benessere, del punto vendita, dell'automotive (in misura ridotta). Il Centro evidenzia percentuali superiori al totale di 21enni e oltre, di intervistati di origine migratoria e dei comparti automotive, elettrico-elettronico e grafico, e inferiori di ex-allieve e dei settori meccanica industriale (leggermente), turistico alberghiero, benessere e l'assenza dei comparti lavorazione artistica del legno, agricoltura, amministrazione e punto vendita.

2. Il percorso formativo

Nel monitoraggio a tre anni le domande relative a questa sezione sono state *ridotte* perché non tutte erano importanti per l'attuale sondaggio, inoltre non si voleva appesantire troppo il questionario dato che in altre parti si sono dovuti aggiungere degli interrogativi. Comunque, già sopra era emerso indirettamente che una maggioranza rilevante degli ex-allievi del 2016-17 proveniva da un percorso regolare all'interno della scuola secondaria di 1° grado e che aveva optato per la leFP come prima scelta.

Se si esaminano i dati relativi al *titolo* raggiunto alla conclusione del percorso di leFP, poco più dell'80% (82,8%) ha conseguito la qualifica (di cui il

10,8% quella biennale e il 72% quella triennale), mentre quasi un quinto (17,2%) ha ottenuto il diploma professionale. Nel complesso tali cifre corrispondono alle percentuali del monitoraggio a un anno (81,2% e 18,8%) (Malizia e Gentile, 2019). I qualificati crescono tra le ex-allieve (leggermente), tra i più giovani (19enni), in Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Piemonte, Puglia, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto, nel turistico-alberghiero e di poco nel benessere e nel punto vendita, mentre diminuiscono tra i più anziani (21 e oltre), in Emilia-Romagna, Lazio (in misura contenuta), Lombardia, mancano in Abruzzo, nell'energia e nella meccanica industriale. I diplomi professionali sono sovrarappresentati tra i più anziani (21 anni e oltre), in Abruzzo, Emilia-Romagna, Lazio (leggermente), Lombardia, nell'energia, nella grafica e nella meccanica industriale e sottorappresentati tra le ragazze (in misura ridotta), tra i più giovani (19enni), in Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Piemonte, Veneto (sono assenti in Puglia, Umbria e Valle d'Aosta), nel turistico-alberghiero e nel benessere.

Passando ad esaminare i *settori*, emerge che più di un quinto degli ex-allievi (20,9%) aveva scelto i settori elettrico-elettronico e meccanica industriale e tra il 15% e il 10% circa l'automotive (16,9%), gli "altri" comparti (14,8% che comprende: il benessere 8,7%; l'amministrazione 2,7%; il punto vendita 1,6%; l'agricoltura 1% e la lavorazione artistica del legno 0,8%), il grafico (12,1%) e il turistico alberghiero (10,9%), mentre al di sotto del 10% si colloca solo l'energia (3,5%) (cfr. tav. 2). Il confronto con il monitoraggio a un anno evidenzia una sostanziale coincidenza tra i risultati dei due sondaggi sia riguardo all'ordine degli item che in relazione alla consistenza quantitativa delle relative percentuali che si differenziano soltanto per pochi decimi.

La percentuale degli ex-allievi che hanno ottenuto il titolo nell'elettro-elettronico aumenta rispetto al totale al Centro e in Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia e in misura contenuta tra i ragazzi, mentre diminuisce tra le femmine (quasi azzerandosi), i diplomati (leggermente), in Piemonte e Umbria e manca in Abruzzo, Emilia-Romagna, Puglia e Valle d'Aosta. La meccanica industriale è *sovrarappresentata* al Nord-Est, in Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, in misura ridotta in Veneto, tra i diplomati e leggermente tra i maschi, è *sottorappresentata* tra le ragazze (quasi azzerandosi), al Centro, nel Lazio (leggermente) ed è assente in Abruzzo, Liguria, Puglia, Umbria e Valle d'Aosta. Quanto all'automotive, gli ex-allievi crescono al Centro, in Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Puglia, Umbria e Valle d'Aosta, e in misura contenuta tra i maschi, gli stranieri, mentre diminuiscono tra le femmine (quasi azzerandosi), in Emilia-Romagna e leggermente in Piemonte. A sua volta, il grafico risulta sovrarappresentato tra le femmine, al Nord-Est, in Emilia-Romagna, Lazio (in misura contenuta), Veneto e leggermente tra i diplomati, ed è sottorappresentato al Nord-Ovest (leggermente), in Piemonte, mentre manca in Abruzzo, Friuli-Venezia Giu-

lia, Liguria, Puglia, Umbria e Valle d'Aosta. I comparti "altri" sono sovrarappresentati tra le femmine, in Piemonte e leggermente al Nord-Ovest e in Umbria, mentre risultano sottorappresentati tra i maschi, al Nord-Est (in misura contenuta), al Centro e nelle Regioni dell'Emilia-Romagna e della Lombardia, mentre sono assenti in Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Puglia e Valle d'Aosta. Il turistico-alberghiero si presenta superiore al totale tra le ragazze, in Piemonte, Puglia e Umbria, e leggermente al Nord-Ovest mentre si rivela inferiore tra i diplomati, nel Nord-Est e nel Centro e in misura modesta tra i più anziani, gli stranieri e manca in Abruzzo, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria e Valle d'Aosta. Da ultimo il settore dell'energia cresce in Umbria e Valle d'Aosta e, in quantità contenuta, in Lombardia e tra i diplomati mentre diminuisce nel Nord-Est e in Veneto e leggermente tra i 19enni e manca tra le ragazze e in Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria e Puglia.

3. Posizione degli ex-allievi a tre anni dalla qualifica o dal diploma

A tre anni dalla qualifica/diploma gli ex-allievi si vengono a trovare nelle seguenti condizioni riguardo allo studio e al lavoro:

- il 17,7% (459 intervistati) ha proseguito il proprio itinerario nel sistema di educazione, nello specifico l'1,4% nel sistema universitario (37), lo 0,04% (1) sempre nell'università, ma al tempo stesso lavorando⁷, quasi il 5% (4,6% o 119) nella formazione post diploma non universitaria e oltre il 10% (11,6% o 302) negli istituti scolastici;
- più del 60% (61% o 1586) ha reperito un'occupazione e la esercitava al momento dell'intervista;
- il 15,5% (403) non studia né lavora, di cui il 10,2% (264) aveva trovato un lavoro, ma ora è disoccupato, il 4,5% (118) è in cerca di un'occupazione e lo 0,8% (21) non è neppure alla ricerca di un lavoro;
- il 5,8% (150) svolge altre attività come il servizio civile e le patenti europee.

Per una migliore comprensione di questi dati, iniziamo con un confronto con due tipologie di ricerche sostanzialmente comparabili. La prima è costituita dalle due indagini *ISFOL* sui qualificati a tre anni (D'Arcangelo et alii, 2011; Marsilii e Scalmato, 2014) e in particolare ci concentreremo sul sondaggio del 2014 per-

⁷ La percentuale complessiva di quanti scelgono l'università è 1,5 e risulta dalla somma di 1,42% e di 0,04.

ché è più vicino nel tempo e, inoltre, presenta i suoi esiti in paragone con quelli del 2011; poiché nei sondaggi ISFOL sono stati intervistati solo gli allievi qualificati, ci focalizzeremo sulle loro risposte anche nel caso della nostra indagine. Tra il 2011 e il 2014 cresce il tasso di occupazione dei qualificati presso i CFP, passando dal 49,4% al 55%, mentre il totale, comprensivo anche delle scuole secondarie di 2° grado, diminuisce di quasi 10 punti percentuali, scendendo dal 59% al 50%. Sale pure la quota dei disoccupati che si colloca al 23,7%, come il dato complessivo (23,5%), e aumenta anche quella degli intervistati in cerca di lavoro, benché di meno nei CFP rispetto alle scuole (15,3% vs 18,6%). Al tempo stesso si riducono gli ex-allievi in formazione e inattivi, collocandosi al 4,5% e all'1,4% rispettivamente. Il confronto con la ricerca del CNOS-FAP evidenzia un ulteriore aumento dei qualificati che hanno trovato un'occupazione (dal 55% al 58,6%), che - va sottolineato - avviene nel mezzo di una crisi senza precedenti, persino più grave di quella del 2008 (Treu, 2020); al tempo stesso, diminuiscono i disoccupati dal 23,7% al 10,7%, gli inoccupati dal 15,3% al 4,8% e gli inattivi dall'1,4% allo 0,7%. Si registra invece una crescita sia degli ex-allievi che proseguono gli studi dal 4,5% al 19,6% secondo un andamento che si è affermato dal 2015.

L'altro confronto riguarda i dati dei monitoraggi a *un anno* e a *tre* degli ex-allievi del CNOS-FAP del 2016-17, e lo si fa sul totale complessivo di qualificati e di diplomati perché le relative percentuali sono a nostra disposizione. Il passaggio di tre anni incide fortemente nel rapporto tra occupati e studenti: i primi salgono dal 31,8% al 61% raddoppiandosi quasi, mentre i secondi scendono dal 55,5% al 17,6%, con un calo di circa 40 punti percentuali. La quota di chi non studia, né lavora aumenta, passando dal 10% al 15,5%, ma i veri Neet, cioè quelli che non studiano né lavorano (e non quelli che, pur trovandosi in questa situazione, avevano un lavoro o lo stanno cercando) salgono appena dallo 0,4% allo 0,8%; comunque, la percentuale del 15,5% è molto contenuta rispetto al dato generale sui Neet (giovani di 15-29 anni non occupati e non in Istruzione e Formazione) che si colloca sul piano nazionale al 23,4% (CENSIS, 2019, pp. 148-149). In aggiunta, si raddoppia dal 2,7% al 5,8% la percentuale di chi svolge altre attività come il servizio sociale o le patenti europee. In sintesi si può concludere che dopo tre anni la valenza professionalizzante dell'IeFP emerge con tutta la sua potenzialità.

Tav. 2: I settori della qualifica e del diploma incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2020; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine			Titolo				
		M	F	19	20	21 e <	Ita.	Mig.	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	16,9	20,4	0,4	17,2	18,7	14,8	16,2	20,2	15,2	14,7	29,7	65,0	16,6	18,3
Elettrico-elettronico	20,9	25,3	0,2	22,3	19,4	21,7	20,4	23,3	18,8	20,8	35,4	0,0	21,6	17,7
Energia*	3,5	4,2	0,0	1,7	3,3	4,6	3,5	3,3	4,7	0,9	2,7	0,0	3,1	5,4
Grafico	12,1	10,3	20,6	12,8	9,8	14,1	12,5	10,1	9,1	19,5	12,2	0,0	11,2	16,1
Meccanica Industriale	20,9	25,3	0,7	21,1	19,4	22,4	20,7	22,4	19,1	29,1	12,5	0,0	19,3	28,9
Turistico Alberghiero	10,9	8,7	21,1	12,8	13,0	7,5	11,5	7,5	14,3	4,8	3,8	35,0	12,6	2,2
Altri**	14,8	5,9	57,0	12,1	16,4	14,8	15,2	13,2	18,7	10,1	3,8	0,0	15,6	11,4
Tot %***	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	2598	2142	456	530	1070	998	2173	425	1623	692	263	20	2151	447
% riga	100,0	82,5	17,5	20,4	41,2	38,4	83,6	16,4	62,5	26,6	10,1	0,8	82,8	17,2

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

*** = Per problemi di arrotondamento le percentuali possono oscillare tra il 99,9% e il 100%

VA = Valori Assoluti

Tav. 3: Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2020; in VA e %)

Posizione	Sesso		Circoscrizione				Settori							
	Tot	M	F	Nord -Ovest	Nord -Est	Centro	Sud Isole	Automotive	Elettrico-Elettronico	Energia *	Grafico	Meccanica industriale	Turistico Alberghiero	Altri **
Scuola	11,6	12,4	7,9	6,1	26,0	7,2	20,0	7,3	15,7	2,2	25,5	12,7	5,3	4,9
Università	1,5	1,2	2,6	2,0	0,4	0,8	0,0	0,7	1,1	0,0	4,5	0,9	2,8	0,5
Post-diploma	4,6	4,6	4,6	6,5	2,6	0,8	5,0	4,3	5,7	6,7	8,3	3,3	2,8	2,9
Lavora	61,0	61,8	57,5	63,2	56,2	62,0	40,0	67,9	58,4	66,6	38,5	65,8	59,6	68,7
Disoccupato	10,2	9,2	14,7	11,1	8,5	9,5	0,0	8,7	7,0	15,6	10,8	9,2	14,5	12,7
Neet***	4,5	4,2	6,4	5,0	2,0	6,8	25,0	3,6	5,5	1,1	7,0	2,8	6,0	4,4
Neet****	0,8	0,7	1,3	0,8	0,3	2,3	0,0	0,5	0,5	0,0	0,6	0,9	2,5	0,5
Altro*****	5,8	5,9	5,0	5,7	3,9	10,6	10,0	7,1	6,1	8,9	4,8	4,4	6,4	5,4
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	2598	2142	456	1623	692	263	20	439	543	90	314	544	282	386
% riga	100,0	82,5	17,5	62,5	26,6	10,1	0,8	16,9	20,9	3,5	12,1	20,9	10,9	14,8

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

*** = Né lavora né studia, ma è in cerca di lavoro

**** = Né lavora né studia e non è in cerca di lavoro

***** = Altre attività come il servizio civile e le patenti europee

VA = Valori Assoluti

Per problemi di arrotondamento i totali possono oscillare tra il 99,9/ e il 100%

Se si prendono in considerazione gli *incroci* con le solite variabili, emerge che le ex-allieve proseguono gli studi nel sistema scolastico in percentuali leggermente inferiori al totale; inoltre, esse presentano nel lavoro tassi più bassi, anche se in misura contenuta, mentre sono più alti tra chi non studia né lavora e in particolare tra quanti sono al momento disoccupati (cfr. tav. 3). I più giovani (i 19enni) sono sovrarappresentati tra chi si trova ancora nel sistema educativo, soprattutto negli istituti scolastici, e sottorappresentati tra gli intervistati che hanno trovato un'occupazione; l'andamento opposto si registra invece tra i più anziani (21enni e oltre) che risultano sottorappresentati tra gli ex-allievi che frequentano il sistema di istruzione e di formazione sia nel totale che tra quanti sono iscritti alle scuole, mentre evidenziano percentuali superiori al totale, sebbene leggermente, tra chi è riuscito a reperire un lavoro e anche fra chi non studia e non lavora con riguardo soprattutto ai disoccupati. Gli intervistati di nazionalità italiana si collocano sostanzialmente sui dati generali; quanto agli ex-allievi di origine migratoria, essi si iscrivono al sistema educativo in numero leggermente minore del totale con particolare riguardo agli istituti scolastici, mentre i Neet registrano percentuali più elevate, anche se in misura contenuta, tra quelli che, pur non studiando né lavorando, tuttavia sono in ricerca di un lavoro o disoccupati.

Passando alle *circoscrizioni geografiche*, gli ex-allievi del Nord Ovest continuano gli studi in percentuali leggermente inferiori al totale con particolare riguardo agli istituti scolastici (cfr. tav. 3).

Il Nord-Est vede aumentare gli ex-allievi che proseguono gli studi, ma la crescita va attribuita tutta a coloro che si iscrivono alle scuole, mentre si abbassa, benché di poco, la percentuale di chi lavora e anche di chi non lavora e non studia, con riferimento a quanti sono in cerca di un lavoro o disoccupati. Al Centro risultano sottorappresentati gli ex-allievi che passano al sistema educativo, sia nel totale che in riferimento alla scuola e alla formazione post-diploma non universitaria, anche se in misura contenuta in entrambi gli ultimi due casi, mentre crescono, non però di molto, i Neet e gli intervistati che scelgono altre attività come il servizio civile e le patenti europee.

Una visione più dettagliata a livello territoriale viene dall'analisi dei dati per *Regione*. In Abruzzo crescono rispetto al totale quanti hanno trovato un'occupazione e leggermente quelli che svolgono altre attività, mentre le risposte alle altre alternative mancano del tutto tranne quella sulla disoccupazione che registra una percentuale pari sostanzialmente al totale; in Emilia-Romagna sono sovrarappresentati gli intervistati che hanno un lavoro e sottorappresentati gli iscritti al sistema educativo, soprattutto quelli che frequentano gli istituti scolastici; nel Friuli-Venezia Giulia crescono rispetto al totale gli occupati e leggermente quelli che sono iscritti alle scuole (mancano del tutto, invece, gli ex-al-

lievi che proseguono gli studi negli altri percorsi dell'istruzione e della formazione), mentre diminuiscono quanti non studiano e non lavorano, con riferimento ai disoccupati e a coloro che sono alla ricerca di un lavoro, e in misura contenuta gli intervistati che svolgono altre attività; il Lazio evidenzia dati che si collocano sopra il totale riguardo ai Neet, anche se maggiormente in riferimento a quelli che, pur non studiando e non lavorando, sono tuttavia in cerca di un lavoro, mentre si situano al di sotto riguardo a quanti continuano gli studi; la Liguria vede un incremento di quelli che svolgono altre attività, mentre scende la quota degli ex-allievi che lavorano; in Lombardia crescono gli intervistati che proseguono gli studi nella formazione post-diploma non universitaria, mentre diminuiscono quelli che si iscrivono alle scuole e leggermente i disoccupati; in Piemonte si registra una sovrarappresentazione (in misura contenuta) di chi lavora e dei Neet, con particolare riguardo ai disoccupati, e una sottorappresentazione di chi prosegue gli studi nel sistema educativo specialmente negli istituti scolastici; in Puglia si alzano le percentuali di chi è iscritto a scuola, ma non all'università, di chi né lavora né studia, con riferimento però solo a chi cerca un lavoro (perché le altre due tipologie di Neet sono assenti), e in misura contenuta di chi svolge altre attività, mentre si abbassano quelle di chi ha reperito un'occupazione; l'Umbria evidenzia una crescita di quanti svolgono altre attività e dei Neet, anche se in misura contenuta, mentre le quote di quanti passano all'Istruzione (scuola e università) e alla Formazione post-diploma non universitaria si azzerano; tra gli ex allievi della Valle d'Aosta si registra un aumento degli occupati, una sostanziale coincidenza della percentuale dei disoccupati con il totale e l'assenza di risposte alle altre alternative; nel Veneto sono sovrarappresentati gli intervistati che proseguono gli studi, soprattutto negli istituti scolastici, e risultano sottorappresentati quelli che lavorano, che svolgono altre attività e i Neet (leggermente) in specie quelli che sono in cerca di un'occupazione.

Se si fa riferimento al *titolo*, i qualificati sono sovrarappresentati tra gli ex-allievi che proseguono gli studi. A loro volta, i diplomati crescono tra gli occupati e diminuiscono tra gli iscritti al sistema educativo, specialmente alle scuole e leggermente tra i Neet, in particolare fra i disoccupati.

Venendo ai *settori*, gli intervistati che hanno ottenuto il titolo nell'automotive sono sovrarappresentati tra gli ex-allievi che hanno trovato un lavoro e sottorappresentati tra quelli che hanno continuato gli studi, in particolare tra gli iscritti agli istituti scolastici (cfr. tav. 3); nell'elettrico-elettronico crescono quanti hanno optato per il sistema educativo, specialmente gli intervistati che frequentano la scuola, mentre si riducono i disoccupati anche se in misura contenuta; gli ex-allievi del settore energia proseguono gli studi in percentuali inferiori al totale, in particolare negli istituti scolastici e all'università, dove man-

cano del tutto, sono occupati in misura più elevata e tra i Neet sono sovrarappresentati tra i disoccupati, sottorappresentati (leggermente) tra chi è in cerca di un lavoro e assenti tra chi non lavora, non studia e non è alla ricerca di un'occupazione; nella grafica sono sovrarappresentati quanti optano per il sistema educativo sia nel totale che nei singoli percorsi e leggermente tra i Neet, mentre la percentuale di chi lavora si trova al di sotto del totale; la meccanica industriale evidenzia un aumento in misura contenuta della percentuale degli ex allievi che lavorano e la diminuzione di poco dei Neet; il turistico-alberghiero si caratterizza per una percentuale più elevata di occupati (leggermente) e di chi non lavora né studia con riguardo ai disoccupati, mentre diminuiscono coloro che proseguono gli studi in particolare negli istituti scolastici; i settori "altri" registrano l'aumento di chi lavora, mentre si abbassa la cifra di quanti hanno scelto il sistema educativo con particolare riguardo alle scuole.

3.1. Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi

Il primo dato da sottolineare è il *forte calo* rispetto al monitoraggio a un anno di quanti hanno optato per il sistema educativo che diminuiscono del 40% quasi, passando dal 55,5% (1663) al 17,7% (459) per cui perdono la maggioranza assoluta; inoltre, come si è osservato sopra, tali dati confermano la caratterizzazione della domanda professionale di questi allievi che è mirata ad entrare quanto prima nel mondo del lavoro. Questo è l'unico aspetto su cui è possibile nell'area in esame un confronto tra le due indagini perché nel frattempo sono molto cambiati i percorsi dell'istruzione e della formazione in cui possono proseguire. Ricordiamo, inoltre, che nella seconda ricerca ISFOL a tre anni i qualificati dei CFP che passano all'istruzione e alla formazione sono il 4,5% appena (Marsilli e Scalmato, 2014) con una leggera riduzione rispetto alla prima (D'Arcangelo et alii, 2011).

Se si fa riferimento alla frequenza del *sistema scolastico* indicata dall'11,6% (302), i due terzi quasi (66,2% o 200) sono iscritti all'Istituto Tecnico Industriale, mentre il 30,8% ha proseguito nell'IPSIA (Istituto Professionale Statale per l'Industria e l'Artigianato), capovolgendo l'andamento a un anno (39,4% vs 57,5% rispettivamente). Inoltre, il 3% (9 in tutto) ha effettuato altre scelte.

Solo l'1,5% (38) si è iscritto all'*università* e uno di loro studia e al tempo stesso lavora. Indubbiamente si tratta di molto pochi, ma l'aspetto positivo consiste nel successo dell'IeFP che è riuscita a motivare e a preparare dei suoi allievi, considerati di serie "C", a proseguire i loro studi nel percorso più prestigioso del sistema educativo. La maggior parte (26 o 68,4%) è iscritto a un corso di laurea triennale, mentre a notevole distanza 5 (13,2%) frequentano un corso di laurea magistrale a ciclo unico, 4 (10,5%) l'Accademia delle Belle Arti/ISIA

(Istituto Superiore per le Industrie Artistiche) e l'ISCR (Istituto Superiore per la Conservazione ed il Restauro), 2 (5,3%) il Conservatorio, 1 (2,6%) un corso di laurea magistrale (biennale), mentre nessuno è iscritto all'Accademia militare. Alla domanda di specificare a quale punto sono gli studi universitari, la risposta è unanime: attualmente stanno ancora frequentando e non hanno concluso il percorso o sono passati ad un ciclo superiore.

Il 4,6% (119) ha proseguito gli studi *nella formazione post-diploma non universitaria*. Più del 30% (31,1% o 37) frequenta corsi di formazione superiore o continua, organizzati da un'istituzione privata, intorno a un quarto (25,2% o 30; 23,5% o 28) rispettivamente gli Istituti Tecnici Superiori (ITS) o il tirocinio extracurricolare in azienda, mentre al di sotto del 10% si collocano gli Istituti di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (6,2% o 8), il Servizio Civile Nazionale Volontario (6 o 5%), il tirocinio praticato per iscrizione a un albo (1,7% o 2) e altre tipologie (5,8% o 8). Nessuno ha segnalato corsi di formazione superiore o continua organizzati da un'istituzione pubblica né attività sostenute da una borsa di studio.

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

Come si è anticipato sopra, è qui che avviene l'altro capovolgimento di fronte tra i due monitoraggi a un anno e a tre, nel senso che fra il 2018 e il 2020 gli ex-allievi che possono contare su un lavoro si sono *quasi raddoppiati* passando dal 31,8% al 61%. Inoltre, i qualificati dei CFP che hanno reperito un'occupazione, crescono rispetto alle due indagini ISFOL, salendo dal 49,4% e dal 55% delle due ricerche al 58,6% della nostra, nonostante la terribile crisi provocata dal coronavirus.

Per tentare di identificare i fattori che favoriscono il reperimento di un lavoro, prenderemo le mosse dall'analisi dei *settori* nei quali gli ex-allievi sono riusciti a trovare un'occupazione in confronto con i risultati del monitoraggio a un anno (cfr. tav. 4; Malizia e Gentile, 2019). Al primo posto si situa la *meccanica industriale* che offre opportunità di lavoro a più di un quinto degli intervistati (22,1%); tra il 15% e il 10% si collocano l'elettrico elettronico (14,4%), "altri" comparti (12,9%), l'automotive (12,6%) e il turistico-alberghiero (12,4%); al di sotto del 10% si riscontrano il punto vendita (6,6%), il benessere (6,1%) e l'energia (5,2%) e in percentuali inferiori al 5% si trovano il grafico (3,3%), l'agricoltura (2,9%), la lavorazione artistica del legno (0,9%) e l'amministrazione (0,7%). Il confronto con il monitoraggio a un anno evidenzia una sostanziale coincidenza sia sul piano percentuale che su quello dell'ordine nella classifica: nel primo caso, crescono leggermente gli "altri" settori (dal 9,9% al 12,9%) e diminuisce, sempre leggermente, il turistico-alberghiero (dal 15,8% al 12,4%);

nel secondo caso, è il turistico-alberghiero che scende dalla seconda posizione alla quinta, ma l'ordine del 2018 si ristabilisce subito dopo.

Se i settori non si prendono in considerazione in sé stessi ma in paragone con la ripartizione generale degli ex-allievi tra i comparti, emerge che la lavorazione artistica del legno evidenzia una sostanziale corrispondenza tra la cifra dei comparti occupazionali e quella della qualifica/diploma, che il punto vendita e, in misura contenuta, l'agricoltura, l'energia, il turistico-alberghiero e la meccanica industriale presentano una capacità occupazionale superiore (le percentuali dei settori occupazionali sono maggiori di quelle dei comparti di qualifica/diploma), e che il grafico, l'elettrico-elettronico e, leggermente, l'automotive, il benessere e l'amministrazione si contraddistinguono per una potenzialità minore (le percentuali dei settori occupazionali sono inferiori a quelle dei settori di qualifica/diploma) (cfr. tavv. 3 e 4). Mettendo insieme i due tipi di dati (la percentuale degli ex-allievi che hanno trovato lavoro nel settore e la sua consistenza quantitativa più elevata che quella degli iscritti al comparto) si può dire che il *turistico-alberghiero*, *il punto vendita*, *l'energia* e *la meccanica industriale* e sono i comparti che possono assicurare una maggiore occupabilità.

Tav. 4: I settori in cui gli ex-allievi hanno trovato lavoro incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2020; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine		Circoscrizione				Titolo	
		M	F	19	20	21 e <	Ita.	Mig.	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	12,6	15,1	0,0	9,8	15,3	11,2	12,4	13,9	12,1	10,3	21,5	12,5	12,3	13,8
Elettrico-elettronico	14,4	17,2	0,0	14,9	13,6	14,9	14,4	14,3	13,3	14,6	20,9	0,0	14,0	15,7
Energia*	5,2	6,3	0,0	4,0	6,7	4,3	5,4	4,4	5,8	4,1	4,3	0,0	5,1	5,8
Grafico	3,3	3,1	4,2	3,7	1,7	4,6	3,4	2,8	2,9	4,1	3,7	0,0	2,7	5,5
Meccanica Industriale	22,1	25,6	4,2	22,3	19,8	24,1	21,9	23,1	21,7	28,3	10,4	0,0	20,9	26,5
Turistico Alberghiero	12,4	10,1	24,0	15,9	12,5	10,8	12,7	11,2	13,2	10,8	12,3	0,0	14,0	6,5
Benessere	6,1	1,1	31,3	5,4	7,3	5,2	6,0	6,8	9,2	0,0	1,8	0,0	7,1	2,5
Legno	0,9	1,1	0,0	0,3	0,9	1,1	1,0	0,4	0,9	1,0	0,6	0,0	0,9	0,9
Agricoltura	2,8	2,9	2,3	5,1	2,2	2,5	3,0	2,0	2,2	4,4	1,2	37,5	2,9	2,5
Amministrazione	0,7	0,2	3,0	1,7	0,5	0,5	0,6	1,2	0,9	0,5	0,0	0,0	0,9	0,0
Punto vendita	6,6	4,5	17,6	5,4	7,0	6,8	6,9	5,2	5,8	9,0	5,5	12,5	6,5	7,1
Altro	12,9	12,8	13,4	11,5	12,3	14,0	12,5	14,7	11,9	12,8	17,8	37,5	12,8	13,2
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	1586	1324	262	296	640	650	1335	251	1026	389	163	8	1261	325
% riga	100,0	83,5	16,5	18,7	40,3	41,0	84,2	15,8	64,7	24,6	10,3	0,5	79,5	20,5

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

VA = Valori Assoluti

Per problemi di arrotondamento i totali possono oscillare tra il 99,9/ e il 100%

Passando agli *incroci* con le *variabili socio-demografiche* in modo da individuare la loro incidenza maggiore o minore rispetto al totale sulla capacità occupazionale dei singoli settori, emerge che gli intervistati della meccanica industriale evidenziano percentuali superiori di ex-allievi che lavorano nel Nord Est e leggermente tra i maschi e i diplomati, ma inferiori tra le ragazze e nel Centro e in misura contenuta tra gli stranieri (cfr. tav. 4). L'elettrico-elettronico offre opportunità lavorative maggiori al Centro e nessuna alle ragazze, come l'automotive. Gli intervistati dei settori "altri" evidenziano percentuali superiori ai dati del totale nel Centro. Nel turistico-alberghiero si registra una sovrarappresentazione (tra chi ha trovato lavoro in questo comparto) delle femmine e una sottorappresentazione dei diplomati. Nel punto vendita si osservano percentuali superiori al totale tra le donne e (leggermente) al Nord Est e minori fra i maschi, anche se di entità modesta. Nel comparto del benessere si nota una sovrarappresentazione di ragazze e leggermente del Nord Ovest e una sottorappresentazione di maschi, del Centro e, in misura contenuta, tra i diplomati, mentre gli intervistati di questo settore che lavorano mancano nel Nord Est. Gli ex-allievi dell'energia si caratterizzano per il fatto che sono assenti ragazze occupate in questo settore, quelli del grafico per una sovrarappresentazione dei diplomati e una sottorappresentazione dei 20enni, leggermente in ambedue i casi, gli intervistati dell'agricoltura per una percentuale di 19enni superiore al totale, anche se di poco, quelli della lavorazione artistica del legno per l'assenza delle ragazze e quelli dell'amministrazione per una leggera sovrarappresentazione delle ex-allieve e per la loro mancanza al Centro e tra i diplomati.

Solamente nel caso all'*automotive* è stato domandato agli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione in questo settore di precisare il *nome dell'azienda*. Il 70% di questi intervistati (140) sono stati assunti da officine indipendenti mentre le ulteriori alternative si collocano a grande distanza: FIAT (13% o 26), Ford e Renault (1,5% o 3), Audi (1% o 2), Mercedes, Toyota e Volkswagen (0,5% o 1) e altre marche (11,5% o 7). Rispetto al monitoraggio a un anno, si nota una notevole convergenza; le differenze principali riguardano la diminuzione di quasi 8 punti percentuali delle officine indipendenti, la crescita delle altre marche di più del 5% e della FIAT del 4%; inoltre, si aggiunge l'Audi, ma non viene più segnalata la Nissan.

Per trovare un lavoro il 31% dei qualificati e dei diplomati che hanno reperito un'occupazione, si sono *rivolti al Centro* a cui erano iscritti, mentre il 70% quasi (69%) non l'hanno fatto. Il confronto con il monitoraggio a un anno evidenzia una diminuzione consistente dal 46,9% al 31% degli ex-allievi che hanno utilizzato il proprio CFP e una corrispondente crescita di quanti non se ne sono serviti, cioè dal 53% al 69%; al riguardo va osservato che il dato del 2018 è un po' un'eccezione positiva negli ultimi monitoraggi a un anno (Malizia e Gentile, 2020). Tenuto conto del regresso menzionato sopra non essendo stato rag-

giunto il massimo, ci permettiamo di richiamare in sintesi le osservazioni in proposito contenute negli ultimi quattro articoli sul tema.

«Il numero di coloro che ricorrono al proprio CFP per reperire un'occupazione è senz'altro consistente se si tiene conto del comportamento grandemente prevalente (in proposito) tuttavia, ci si sarebbe attesa una percentuale più alta, anzi che tutti o quasi si fossero rivolti al Centro frequentato perché il servizio dei CFP del CNOS-FAP, cioè dei salesiani di Don Bosco, ai loro allievi non si può limitare al conseguimento del titolo e soprattutto non dovrebbe mancare in una fase così delicata della esistenza dei giovani come quella della ricerca di un'occupazione. In un'ottica migliorativa e sulla base dei riscontri avuti, in questo e nei precedenti monitoraggi, insieme con le famiglie e con gli allievi qualificati si è deciso all'interno della Federazione CNOS-FAP di avviare un progetto di supporto alla ricerca del lavoro attraverso gli sportelli dei *Servizi Al Lavoro* (SAL). Questi, presenti a poco a poco in un sempre maggior numero di CFP salesiani, offrono la possibilità agli ex allievi qualificati-diplomati e alle persone in cerca di una opportunità lavorativa di essere accompagnati e guidati con il supporto della figura di un operatore con competenze orientative. Il servizio erogato viene attuato attraverso una nuova metodologia di accompagnamento al lavoro che prevede un primo colloquio e successive fasi di consulenza che consentono la valutazione delle competenze e delle potenzialità del candidato con lo scopo di ottimizzare e facilitare un processo di inserimento lavorativo che sia soddisfacente sia per le persone che per le aziende» (Malizia e Gentile 2020, pp. 76-77; 2019, p. 126; 2018, p. 90; 2017, p. 84; 2016, p. 96). Passando agli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche, la prima osservazione riguarda le ragazze che, al momento della ricerca di un'occupazione, ricorrono al Centro a cui erano iscritte in percentuali inferiori al totale; analoga sottorappresentazione si osserva in Abruzzo, Valle d'Aosta, Veneto e nei settori turistico alberghiero, grafico e "altri", mentre l'utilizzazione del proprio CFP manca del tutto in Puglia. Una sovrarappresentazione di ex allievi che si rivolgono al CFP frequentato si registra tra i 19enni, nel Nord Est (in entrambi i casi leggermente), in Emilia-Romagna, Lombardia, nei comparti della meccanica industriale e, in misura contenuta, dell'elettrico-elettronico.

Al 70% quasi (69%) degli ex-allievi che non si sono rivolti al proprio Centro per trovare lavoro è stato richiesto di specificare in che modo abbiano reperito un'occupazione. Il 40% quasi ha presentato il proprio curriculum vitae e circa il 30% (29,4%) è ricorso ai contatti familiari; in aggiunta, poco più del 15% (16,3%) ha utilizzato altri canali che non sono stati precisati. Intorno al 5% si è servito delle agenzie interinali (6,8%) e della rete (6,1%), mentre il 2,6% ha utilizzato tirocini e stage e appena lo 0,2% i Centri per l'Impiego (CPI). In questo caso non è possibile un confronto puntuale né con il monitoraggio a un anno, né con le indagini ISFOL a tre anni perché le alternative delle domande non

corrispondono, ma si riscontrano delle differenze, anche se non molto rilevanti. Pertanto, non rimane che paragonare gli andamenti e da questi emerge che tra le strategie usate per la ricerca del lavoro le più segnalate continuano ad essere le reti familiari e l'autopromozione presso il datore di lavoro.

Un altro canale per reperire un lavoro è rappresentato dall'*impresa* in cui l'ex-allievo ha effettuato lo *stage*. Appena un quarto quasi (23,5%) degli occupati risponde positivamente alla relativa domanda e la percentuale è scesa del 13,1% rispetto al monitoraggio a un anno. Benché tra i qualificati si registri un aumento del 10,8% rispetto alla seconda ricerca ISFOL a tre anni (Marsilli e Scalmato, 2014; D'Arcangelo et alii, 2011), tuttavia l'andamento complessivo dei dati conferma le difficoltà che i giovani incontrano nel trovare un'occupazione anche nelle imprese dove si è conosciuti e apprezzati.

Servendosi dei canali ricordati sopra, il 50% quasi (46,8%) degli occupati dichiara di aver trovato un lavoro *entro tre mesi* dalla qualifica/diploma, intorno al 5% (6,9%) entro sei e il 14% entro un anno; inoltre, un quinto circa (18,4%) ha avuto bisogno di due anni e più del 10% (13,9%) di tre. Il confronto con il monitoraggio a un anno evidenzia l'aumento delle difficoltà nel tempo; infatti, se le percentuali a tre mesi registrano una diminuzione di solo il 6,2%, quelle a sei evidenziano una riduzione del 13,4% e se si sommano quelle a tre e quelle a sei, il divario sale a un quinto quasi (19,6%).

Passando dal percorso per reperire un'occupazione al tipo di lavoro che si è riusciti a trovare, i totali mettono in risalto che i due terzi circa (63,7%) degli ex-allievi lo ritengono *coerente* con la qualifica/diploma, mentre l'altro terzo (36,3%) dà una risposta negativa. Il paragone con il monitoraggio a un anno mette in risalto un certo peggioramento della situazione in quanto nel 2018 la prima percentuale superava il 70% (71,4%); l'andamento dei dati diviene, invece, favorevole se il confronto viene effettuato con le ricerche ISFOL perché la coerenza tra i qualificati cresce nel tempo del 10,4% (Marsilli e Scalmato, 2014; D'Arcangelo et alii, 2011). Inoltre, essa aumenta tra le coorti più giovani (leggermente), nel Nord Ovest, nella Lombardia, fra i diplomati, nei settori energia, meccanica industriale e, di poco, nell'elettrico-elettronico; invece si riduce tra le ragazze, gli ex-allievi di origine migratoria (in misura contenuta), nel Nord Est e nel Centro, in Liguria, Puglia, Veneto e in misura contenuta in Emilia-Romagna e Umbria, nel grafico e (leggermente) nei settori "altri".

Agli intervistati è stato richiesto anche di valutare l'*utilità* della qualifica/diploma sia per il primo impiego che per il lavoro che stanno svolgendo a tre anni dal conseguimento del titolo. Tra le due serie di dati si riscontra una sostanziale convergenza: il 68,3% e il 65,4% rispettivamente la ritiene necessaria e valida, il 12,7% e il 14,4% non necessaria e inutile, il 12,4% e il 13,6% non necessaria, ma utile e il 6,5% e il 6,6% necessaria, ma non utile. In pratica i due terzi circa la

considerano positivamente da tutti i punti di vista, un altro 20% quasi o necessaria o utile e solo una percentuale esigua, intorno al 10%, ne dà una valutazione negativa. Il confronto con le ricerche ISFOL, che non può essere puntuale, ma per andamenti, attesta un giudizio più favorevole da parte degli ex-allievi del CNOS-FAP.

La *tipologia delle aziende*, presso cui gli ex-allievi occupati hanno trovato un lavoro, registra al primo posto con quasi i tre quarti (74,3%) le microimprese (strutture imprenditoriali con meno di 10 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 2 milioni di euro); al secondo, ma a notevole distanza, con appena il 10,8%, si riscontrano le piccole imprese (strutture imprenditoriali con meno di 50 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 10 milioni di euro); in terza e quarta posizione, e ancor più lontano, si collocano con il 5,4% le medie (strutture imprenditoriali con meno di 250 occupati e un fatturato annuo non superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro) e con il 9,6% le grandi (strutture imprenditoriali con più di 250 occupati e un fatturato annuo superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo superiore a 43 milioni di euro). Il paragone con il monitoraggio a un anno evidenzia la sostanziale corrispondenza nel tempo degli esiti delle due indagini che confermano la preponderanza netta delle microimprese; l'unica differenza, sempre contenuta, riguarda la crescita delle imprese grandi che è un trend già in atto da tempo e che in questo caso è reso possibile da una diminuzione di quelle piccole e medie, riduzione che, in ogni caso, è minima. Una domanda nuova rispetto al 2018 che mira ad approfondire la natura dell'azienda, si focalizza sul tipo di *proprietà* che la caratterizza. La quasi totalità degli occupati (99,6%) lavora in una impresa privata; solo 6 (0,4%) svolgono il proprio lavoro nel pubblico e ancora meno nel Non Profit (1 o 0,1%). Stupisce che la terza alternativa sia indicata quasi da nessuno, tenendo conto della sostanziale convergenza di finalità tra i CFP di ispirazione cristiana e il Non Profit.

Passando alla *tipologia contrattuale di assunzione*, oltre il 50% (51,7%) degli ex-allievi che hanno reperito un'occupazione lavora con un contratto di apprendistato professionalizzante. Le altre modalità si collocano a notevole distanza: intorno al 10% si situano il contratto a tempo determinato (13,6%), il socio d'opera/collaboratore familiare (9,6%), il contratto a tempo indeterminato (9,1%) e i contratti atipici (8,6%); al di sotto del 5% si riscontrano il contratto occasionale (3,7%), il lavoro autonomo (2%), il contratto di inserimento lavorativo (0,9%), i co.co.co., i parasubordinati e altre modalità contrattuali non formalizzate (0,2% in tutti e tre i casi) e il contratto di prestazione d'opera (0,1%). Nessun confronto è possibile con i monitoraggi a tre anni dell'ISFOL in quanto l'impostazione è diversa. Al contrario, si possono paragonare i monitoraggi a uno e a tre anni del CNOS-FAP, anche se non in maniera puntuale, ma

per andamenti, e i dati del 2020 confermano due trend del 2018, ossia la diminuzione in misura significativa dei contratti atipici e la crescita dell'apprendistato professionalizzante, ai quali si aggiunge un andamento nuovo e cioè la diminuzione del tempo determinato; pertanto si può parlare di un calo consistente della precarietà degli ex-allievi che hanno un'occupazione. Inoltre, l'esiguo numero degli autonomi, che si riscontra nelle ricerche ISFOL e nella nostra, dipenderebbero secondo l'ISFOL dalla scarsa disponibilità di capitali degli ex-allievi dell'IeFP e dall'inadeguatezza dell'esperienza lavorativa da loro accumulata.

Se si fa riferimento agli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche, è possibile elencare le categorie che godono di una maggiore o minore stabilità lavorativa, facendo perno da una parte sull'apprendistato e sul tempo indeterminato e dall'altra sul tempo determinato e sui contratti atipici. Nel primo raggruppamento vanno annoverati la Lombardia, l'Umbria e la Valle d'Aosta, i diplomati e i settori energia e meccanica industriale, mentre nel secondo rientrano le ragazze, l'Abruzzo, il Lazio, la Liguria, la Puglia, i settori grafico e turistico-alberghiero e, in misura contenuta, il Centro e gli ex-allievi di origine migratoria.

Al tema della precarietà/stabilità del lavoro degli occupati si collega una domanda nuova che chiede il numero delle *esperienze di lavoro* tra la qualifica/diploma e il momento dell'intervista. Quasi il 70% (68,6%) ne segnala solo una e circa un altro quinto (19,8%) due. Le alternative tre e quattro sono indicate da appena l'11,5% (7,4% e 4,1% rispettivamente). I dati sembrano confermare il trend menzionato sopra a una crescita della stabilità.

Un altro interrogativo non previsto nel 2018 riguarda la *soddisfazione per il lavoro*. Quasi il 70% (68,9%) si concentra sulle mansioni svolte, cioè sulla natura dell'occupazione che uno esercita, e la cifra è anche maggiore del riconoscimento della coerenza tra formazione e lavoro. Gli altri aspetti sono indicati da percentuali al di sotto del 10%: il grado di autonomia (9,4%), i rapporti con i colleghi (7,9%), la stabilità e la sicurezza (6,2%) e altre dimensioni (1,3), mentre non risponde il 6,3%. Il confronto con le ricerche ISFOL è possibile solo per andamenti e ciò che stupisce è la grande diversità dei trend: infatti, le mansioni svolte passano al terzo posto, precedute dai rapporti con i colleghi e i datori di lavoro e il grado di autonomia e seguite da stabilità e sicurezza e dalla retribuzione. Il dato del 2020, se da una parte sottolinea la capacità dei CFP CNOS-FAP a entusiasmare per il lavoro insegnato, dall'altra sembra indicare che essi non sono molto capaci di far apprezzare l'importanza della comunità di lavoro e la sua autonomia.

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

Ammontano a 403 (15,5%) gli intervistati che non lavorano, né studiano. Al riguardo, ricordiamo anzitutto due andamenti che sono stati richiamati all'inizio del paragrafo 3: tra i due monitoraggi a un anno e a tre i Neet crescono dal 10%

al 15,5%, ma tale percentuale è notevolmente più bassa di quel 23,4% che è il totale dei Neet a livello nazionale e, inoltre, nel monitoraggio a tre anni i veri Neet, cioè gli ex-allievi che non solo non studiano e non lavorano, ma che non sono disoccupati e non cercano lavoro, aumentano solo dallo 0,4% allo 0,8%; inoltre, il confronto con le due ricerche ISFOL evidenzia che tra i qualificati diminuiscono i disoccupati dal 23,7% al 10,7%, gli inoccupati dal 15,3% al 4,8% e gli inattivi dall'1,4% allo 0,7%.

Quanto alla *situazione* in cui si trovano più specificamente i Neet, è opportuno distinguere tra gli ex-allievi che non lavorano né studiano, ma sono disoccupati (10,2% o 264) o in cerca di occupazione (4,5% o 118) (e che complessivamente sono il 14,7% o 382) e quanti non sono neppure in cerca di lavoro (0,8% o 21). Nel *primo* caso quasi il 70% (69,4%), cioè la maggior parte, ha reperito un lavoro, ma al momento dell'intervista era disoccupato, e il 30% circa (28,8%) si è attivato nella ricerca di un'occupazione, ma senza successo; in aggiunta, l'1% ha segnalato l'alternativa "altro" e lo 0,8% dichiara di essersi iscritto a un percorso superiore e/o universitario senza completarlo, mentre nessuno lo ha completato e nessuno si è iscritto a un percorso di Formazione Professionale superiore/continua, terminandolo o meno (cfr. tav. 5). In questo caso non è possibile un confronto con il monitoraggio a un anno per la diversa importazione delle domande e delle alternative. Quanto ai *veri* Neet (0,8% o 21), cioè gli ex-allievi che non solo non studiano e non lavorano, ma anche non sono disoccupati e non cercano lavoro (come si è precisato sopra), le *ragioni* delle loro condizione sono di quattro tipi. La maggioranza (12) fa riferimento a motivi personali, 5 sono in attesa di una chiamata del datore di lavoro, 3 sono rimasti nell'aspettativa di migliori opportunità di scelta e 1 dichiara di avere altre ragioni.

Passando agli *incroci* con le solite variabili, l'analisi verrà concentrata sulle due alternative più segnalate (le situazioni di quanti sono disoccupati e di chi è in cerca di una occupazione) a motivo dell'esiguità delle percentuali ottenute dagli altri item (cfr. tav. 5). Il Nord-Est, l'Abruzzo, la Liguria, (leggermente) il Piemonte, la Valle d'Aosta, il Veneto, i settori energia, meccanica industriale e i comparti "altri" appaiono più a rischio di disoccupazione, mentre lo sono in percentuali inferiori i migranti, il Centro, l'Emilia-Romagna, il Friuli-Venezia Giulia, il Lazio, la Lombardia e la Puglia, i settori elettrico-elettronico e grafico. A loro volta, gli ex-allievi di origine migratoria, il Friuli-Venezia Giulia, il Lazio, la Lombardia, la Puglia, l'Umbria, i settori elettrico-elettronico e grafico, sembrano incontrare maggiori difficoltà nel trovare un lavoro, mentre ne hanno di meno il Nord-Est, l'Abruzzo, la Liguria, (in misura contenuta) il Piemonte, la Valle d'Aosta, il Veneto, (leggermente) i diplomati, i settori energia, meccanica industriale e i comparti "altri".

Tav. 5: Situazione degli ex-allievi che non lavorano né studiano, ma cercano lavoro o sono disoccupati incrociata con il sesso la circoscrizione e i settori (2020; in VA e %)

Posizione	Sesso		Circoscrizione				Settori						
	M	F	Nord -Ovest	Nord -Est	Centro	Sud Isole	Automotive	Elettrico-elettronico	Energia*	Grafico	Meccanica industriale	Turistico Alberghiero	Altri**
Percorso sup. o univ. non term.	0,8	1,0	2,1	0,8	0,0	2,3	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	3,0
Cercato lavoro	28,8	29,7	26,0	28,7	20,5	34,9	100,0	29,6	44,1	6,7	23,1	29,3	18,2
Disocc.	69,3	68,5	71,9	69,3	78,1	62,8	0,0	70,4	55,9	93,3	75,4	69,0	77,3
Altro	1,0	0,7	2,1	1,1	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	1,5	1,7	1,5
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	382	286	96	261	73	43	5	54	68	15	65	58	66
% riga	100,0	74,9	25,1	68,3	19,1	11,3	1,3	14,1	17,8	3,9	17,0	15,2	17,3

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

VA = Valori Assoluti

Per problemi di arrotondamento i totali possono oscillare tra il 99,9% e il 100%

4. Valutazione complessiva dell'esperienza formativa e bilancio conclusivo

Più del 90% (95,3%) degli intervistati afferma di essere *soddisfatto* dell'esperienza formativa vissuta nei percorsi di leFP offerti dai Centri del CNOS-FAP, oltre l'80% (80,8%) "molto" e il 15% quasi (14,5%) "abbastanza". Gli altri item sono segnalati da percentuali trascurabili: "poco" l'1,4% e "per nulla" lo 0,2%, mentre il 3% non risponde. Il confronto con monitoraggio a un anno non solo conferma le valutazioni positive del 2018, ma le rende ancora più favorevoli in quanto i "molto" crescono più del 10% e i "molto" più gli "abbastanza" del 3,1%, avvicinandosi al 100%.

La valutazione della leFP del CNOS-FAP prosegue nelle due domande successive. La prima evidenzia che l'89,3% degli intervistati *rifrequenterebbe* (o farebbe frequentare a suo/a figlio/a) i percorsi offerti dal CNOS-FAP, mentre appena l'1,3% dà un giudizio negativo; inoltre, meno del 10% (9,4%) opta per un "non so". Il paragone con il monitoraggio a un anno mette in risalto un ulteriore miglioramento dei dati, già molto positivi: aumentano dall'85,9% all'89,3% (+3,4%) i favorevoli, mentre coloro che non prendono posizione scendono dal 12,8% al 9,4% (-3,4%). Conclusioni simili si riscontrano anche nel confronto con le ricerche ISFOL, con le quali è possibile solo un paragone tra gli andamenti (D'Arcangelo et alii, 2011; Marsilii e Scalmato, 2014).

I dati relativi alla seconda domanda di approfondimento del giudizio complessivo dell'esperienza formativa presso il CNOS-FAP riproducono sostanzialmente quelli della precedente: l'89,5% degli ex-allievi dichiara che è pronto a *consigliare* ad un suo parente o amico di iscriversi ai percorsi della leFP salesiana. In aggiunta, quanti non lo farebbero costituiscono solo l'1,1% e il 9,4% appare indeciso. Il confronto con il monitoraggio a un anno non solo conferma le valutazioni positive del 2018, ma le rende ancora più favorevoli in quanto i consensi superano del 3,4% quelli del 2018 e quanti non prendono posizione scendono della stessa percentuale.

Una conferma indiretta del grande apprezzamento degli intervistati per l'offerta formativa del CNOS-FAP si può trovare nel quesito che domandava di segnalare l'*ambito* dei percorsi formativi che si considerava *migliorabile*. Infatti, il 95% quasi (93,6%) degli ex-allievi sceglie l'item "*nessuno*". Inoltre percentuali trascurabili, al di sotto del 2%, segnalano in vista di un perfezionamento: i contenuti e gli argomenti trattati (1,6%), le attrezzature (1,1%), le relazioni interpersonali e i metodi di insegnamento (1% in ambedue i casi), il legame tra CFP ed ex allievi (0,9%), lo stage e la qualità dei formatori (0,3% eguale per i due item), mentre lo 0,1% indica "altro". Il paragone con 2018 pone in risalto una sostanziale convergenza dei dati.

In *conclusione* si possono richiamare i principali andamenti che emergono dal monitoraggio e che confermano e migliorano anche i dati positivi del 2018 e quelli delle due ricerche ISFOL: la forte capacità inclusiva della leFP rispetto agli allievi stranieri; l'impatto significativo della leFP sull'inserimento lavorativo dei giovani nella fascia 15-25 anni, quella cioè che si caratterizza per incontrare le difficoltà più gravi nella transizione occupazionale, e che a tre anni dalla qualifica/diploma evidenzia tutta le sue potenzialità in quanto l'opzione della transizione al lavoro diventa più che maggioritaria; scelta di un quinto circa degli ex-allievi di continuare gli studi anche fino all'università che sottolinea la capacità della leFP di rimotivare alla formazione giovani che per il peso degli insuccessi scolastici precedenti si trovavano a rischio di abbandonare il sistema educativo; la quota modesta dei veramente inattivi; il contributo positivo della leFP alla formazione degli allievi dei Centri salesiani; la brevità dei tempi di attesa per trovare un'occupazione; un giudizio generale molto favorevole da parte dei qualificati/diplomati circa la propria esperienza formativa nella leFP del CNOS-FAP e della sua rilevanza nello svolgimento del proprio lavoro.

In paragone con questi aspetti positivi le criticità sono *poche e marginali*. Le ricordiamo in sintesi; le percentuali ancora modeste e in diminuzione degli ex-allievi che si rivolgono al proprio CFP; circa un 10% di intervistati che non prendono posizione sulle domande se rifrequentare o meno e se consigliare o meno la leFP salesiana; una percentuale simile che ritiene la qualifica/diploma né necessaria né valida per il lavoro. Si tratta chiaramente di criticità che non inficiano le valutazioni molto positive appena richiamate sopra.

Tenuto conto che il monitoraggio è avvenuto in un contesto eccezionalmente negativo, i giudizi positivi accentuano l'efficacia della leFP salesiana. Al tempo stesso richiedono un'ulteriore *riproposizione* del sondaggio in una situazione più normale per evitare distorsioni negli esiti.

Bibliografia

- CENSIS, *52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2019*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- CENSIS, *53° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2019*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- D'ARCANGELO A. et alii., *Esiti formativi ed occupazionali dei percorsi triennali*. Sintesi dell'indagine ISFOL. Seminario ISFOL: dalla formazione al lavoro, Roma, 22 giugno 2011.
- FRUDA L., *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in CANNAVO L. - L. FRUDA (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Roma, Carocci, 2007, pp. 127-179.
- INAPP-ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE, *Rapporto annuale sul sistema IeFP* (a.f. 2016-2017), Roma, Unione Europea - Fondo Sociale Europeo, Ponspao, ANPAL, MLPS e INAPP, 2019.
- ISTAT, *Occupati e disoccupati (dati provvisori)*. Comunicato stampa, 01.09.2020 in <https://www.istat.it/it/archivio/246805> (04.09.2020).
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2013-14*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 1, pp. 79-105.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2014-15*, in «Rassegna CNOS», 33 (2017), n. 1, pp. 69-94.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2015-16*, in «Rassegna CNOS», 34 (2018), n. 1, pp. 71-97.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2016-17*, in «Rassegna CNOS», 35 (2019), n. 1, pp. 109-133.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2017-18*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 1, pp. 59-84.
- MALIZIA G. - GENTILE F. - NANNI C. - PIERONI V., *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14*. Prospettive teoriche ed evidenze empiriche a confronto, Roma, CNOS-FAP e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016.
- MARSILII E. - V. SCALMATO (a cura di), *Occupati dalla formazione*. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi IeFP (settembre 2013), Roma, ISFOL, 2014.
- MAZZA L., *A luglio 85mila in più al lavoro. Risale pure la disoccupazione*, in «Avvenire», 2 settembre 2020, p. 16.
- SCAGLIONI A., *Lavoro, persi 500mila posti. Risalita a luglio (con le donne)*, in «Corriere della Sera», 2 settembre 2020, pp. 2-3.
- TREU T., *Il mondo che verrà*. Interpretare e orientare lo sviluppo dopo la crisi sanitaria globale, in «Quaderni del CNEL», Numero Speciale, maggio 2020, pp. 1-22.

La giustizia riparativa e le persone di minore età in “conflitto con la legge”

ANDREA FARINA¹

“L’esercizio dell’immaginare è dannoso per coloro che traggono profitto dal modo in cui le cose sono, poiché esso ha il potere di mostrare come il modo in cui le cose sono non sia permanente, universale e necessario”.
(Ursula Le Guin, *The Wave in the Mind*)

Premessa

Chunque, a diverso titolo, debba occuparsi di strategie politiche e strumenti normativi per la tutela e promozione della persona minorenni deve saper intravedere nella realtà delle cose significati del tutto nuovi, prospettive inedite e compiti ardui².

È con lo sviluppo della Giustizia riparativa che, nel contesto del diritto minorile, si cercano strade nuove, percorsi diversi tendenti a conciliare le esigenze punitive con quelle di sviluppo del soggetto così come richiesto dalla stessa Convenzione sui diritti dell’infanzia e adolescenza del 1989³.

Non si tratta di abbandonare la giustizia cosiddetta tradizionale, ma di intraprendere com’è stato autorevolmente affermato “percorsi di confronto tra la giustizia della bilancia e della spada e quella dell’ago e del filo, in modo da promuovere processi di consapevolezza e ricerca di alleanze”⁴.

¹ Professore di Legislazione minorile dell’Università Pontificia salesiana e coordinatore dell’Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori.

² Cfr. MAZZUCATO C., *Appunti per una teoria “dignitosa” del diritto penale a partire dalla restorative justice* in UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE - Quaderni del Dipartimento di Scienze giuridiche, *Dignità e diritto prospettive interdisciplinari*, Quaderno 2, Libellula Edizioni, 2010, pp. 99-163.

³ Ratificata dall’Italia con Legge n. 176 del 27 maggio 1991. Mi permetto di segnalare per la genesi e il ruolo della Convenzione di New York del 1989 FARINA A., *L’Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori. Prime riflessioni a margine di questa nuova realtà* in «Rassegna CNOS» 35, 2019, 3, pp. 141-157.

⁴ ALBANO F., *Introduzione in Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile. Documento di studio e proposta*, Roma, 2018, p. 5.

Eliminare la dimensione conflittuale che attraversa l'esperienza umana non è possibile ma è doveroso, soprattutto per le persone di minore età costruire contesti e creare strumenti che permettano di imparare a riconoscere, affrontare e superare il conflitto, o quantomeno gestirne le conseguenze al fine di ricreare un clima di fiducia nell'altro in sé⁵.

Si tratta di un vero e proprio cambiamento di prospettiva capace di recepire il malcontento senza cavalcarne l'onda distruttiva⁶.

La commissione del reato da parte di una persona di minore età rappresenta quasi sempre la manifestazione di un conflitto (con la società, con l'altro, con se stessi) che vede vittima e reo coinvolti in un'esperienza che ha conseguenze anche durevoli nelle loro vite.

La mediazione penale, e accanto ad essa le altre forme di giustizia riparativa, può costituire quello spazio e quello strumento dove poter dare parola al conflitto e al suo bisogno di essere accolto, per poter essere superato anche se questo è fonte di sofferenza⁷.

Così un fatto penalmente rilevante, da evento spesso drammatico, può divenire un'occasione per ricostituire il collante sociale della fiducia reciproca⁸.

La promozione della Giustizia riparativa per i minorenni "in conflitto con la legge" costituisce parte integrante di quella crescente attenzione e consapevolezza nei confronti del mondo dell'infanzia e adolescenza che ha caratterizzato il ventesimo secolo.

Per questo, diverse Istituzioni internazionali si occupano già da qualche tempo di Giustizia riparativa; si ritrovano intorno ai principi espressi dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 che con gli artt. 37 e 40 codificano la parte essenziale delle regole di Pechino⁹ così riassumibili:

⁵ Cfr. AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile*, o.c., p. 5.

⁶ PATRIZI P., *Giustizia riparativa. Una prospettiva inclusiva e di benessere* in PATRIZI P. (a cura di), *La giustizia riparativa. Psicologia e diritto per il benessere di persone e comunità*, Carocci editore, 2019, p. 13.

⁷ Cfr. AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile*, o.c., p. 5.

⁸ COLOMBO G., *Il perdono responsabile. Perché il carcere non serve a nulla*, Ponte alle Grazie, 2020.

⁹ In tema di amministrazione della giustizia penale minorile in ambito internazionale occorre evidenziare che la Convenzione di New York del 1989 è il risultato di una lunga gestazione che ha avuto i suoi precedenti in importanti documenti di carattere internazionale: Le Regole minime delle Nazioni Unite in materia di amministrazione della giustizia per i minorenni (1985) le cc.dd. Regole di Pechino, cui seguirono nel 1990, le Regole delle Nazioni Unite per la protezione dei minorenni privati della libertà, le cc.dd. Regole dell'Avana e, nello stesso anno, i Principi regolatori delle Nazioni Unite per la prevenzione delle delinquenze minorile, i cc.dd. Principi di Riyadh.

- il trattamento del minorente sospettato, accusato o riconosciuto colpevole di reato deve essere “tale da favorire il suo senso della dignità e del valore personale”; deve rafforzare in lui “il rispetto per i diritti dell’uomo e le libertà fondamentali” tenendo conto della sua età e della “necessità di facilitare il suo reinserimento nella società” in seno alla quale dovrà svolgere un “ruolo costruttivo”;
- inoltre, sono fortemente raccomandate agli Stati l’approvazione di leggi e l’istituzione di autorità specializzate per i minorenni, la fissazione di un’età minima per l’imputabilità, ogni possibile *diversion* dalle procedure giudiziarie a parità di garanzie legali, ed una gamma completa di misure trattamentali tendenti a conciliare le esigenze punitive con quelle di sviluppo del soggetto¹⁰.

Sulla scorta delle suddette premesse il presente elaborato intende proseguire il percorso sulle strategie politiche e sugli strumenti normativi per la tutela e promozione della persona minorente iniziato a partire dal n. 3/2019 di questa Rivista proponendo in modo sintetico una riflessione sul paradigma della “Giustizia riparativa” improntato alla riparazione del danno e finalizzato alla riconciliazione tra le parti, in cui autore e vittima e contesto comunitario vengono resi protagonisti.

In particolare, la Giustizia riparativa contribuisce all’edificazione di una *child – friendly justice* ovvero una giustizia “a misura” e “amica” del minore capace di pacificare il conflitto con la legge creato dalla condotta offensiva commessa o subita dal minorente.

Il contributo è diviso in tre parti. Partendo dalla prospettiva entro cui si colloca la giustizia riparativa e descrivendo il suo perimetro, si riflette, nella seconda parte, sulla Giustizia riparativa per i minorenni in “conflitto con la legge” evidenziando la necessità di costruire in Italia una cultura condivisa di Giustizia riparativa, spesso citata, ma difficilmente praticata.

La terza parte, infine, riprende un recente documento di studio e proposta dell’AGIA (Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza): “*La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile*”¹¹ evidenziandone, soprattutto, le “raccomandazioni” rivolte ai numerosi attori istituzionali finalizzate ad elaborare percorsi e risposte di carattere organizzativo, normativo, informativo e formativo.

¹⁰ MAGNO G., *Elementi di diritto minorile. La tutela dell’infanzia e dell’adolescenza nel diritto interno e internazionale*, Giuffrè Francis Lefebvre, 2019, p. 231.

¹¹ Cfr. AUTORITÀ GARANTE PER L’INFANZIA E L’ADOLESCENZA, *La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile, o.c.*; Il documento si compone di cinque parti (la 5^a evidenzia le raccomandazioni dell’AGIA), di alcuni allegati e un’appendice normativa.

1. Il perimetro della giustizia riparativa

Anzitutto è opportuno tracciare, seppur in modo sintetico, il perimetro della Giustizia riparativa ovvero della prospettiva entro cui si colloca, per esempio lo strumento della mediazione penale, in modo da aver chiaro il concetto di Giustizia riparativa.

Sinteticamente, la Giustizia riparativa si presenta come un nuovo paradigma di giustizia, improntato alla riparazione del danno e finalizzato alla riconciliazione tra le parti, in cui autore, vittima e contesto comunitario vengono resi protagonisti. Si tratta di una giustizia che cura¹².

Sotto il profilo definitorio, appare particolarmente eloquente la definizione tracciata all'interno della Direttiva 2012/29/UE (art. 2, lett d), la quale identifica la giustizia riparativa come «[...] qualsiasi procedimento che permette alla vittima e all'autore del reato di partecipare attivamente, se vi acconsentono liberamente, alla risoluzione delle questioni risultanti dal reato con l'aiuto di un terzo imparziale»¹³.

Muovendo da una lettura relazionale del fenomeno criminoso, inteso primariamente come un conflitto che provoca la rottura di aspettative sociali simbolicamente condivise, l'alternativa delineata dalla Giustizia riparativa contrappone al binomio reato-pena il binomio conflitto-riparazione,

“La giustizia riparativa si prospetta, così, come una giustizia delle persone e delle relazioni, come risposta rigenerativa, quando un illecito è stato commesso, un danno prodotto, un dolore sofferto, come una tensione generativa, quando si va nella direzione di prevenire comportamenti che danneggiano”¹⁴.

Il carattere deterrente e punitivo della pena lascia il posto ad una prospettiva di riparazione del danno e di ripristino della comunicazione tra vittima ed autore del reato.

Le questioni fondamentali per la giustizia riparativa non sono più “chi merita di essere punito” e “con quali sanzioni”, bensì “chi soffre” e “cosa può es-

¹² MANNOZZI P., *Le potenzialità della giustizia riparativa* in PATRIZI P. (a cura di), *La giustizia riparativa. Psicologia e diritto per il benessere di persone e comunità*, Carocci editore, 2019, p. 131.

¹³ Cfr. DIRETTIVA 2012/29/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio che istituisce norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato. La Direttiva è stata parzialmente attuata dall'Italia con il D.Lgs. 15 dicembre 2015, n. 212, ma si è trattato di una soluzione di esclusivo profilo formale che introduce modifiche di natura procedimentale, trascurando la visione più complessiva di tutela della vittima, sollecitata dalla norma sovranazionale, in termini di assistenza e supporto alla persona.

¹⁴ PATRIZI P., *Giustizia riparativa. Una prospettiva inclusiva e di benessere* in PATRIZI P. (a cura di), *La giustizia riparativa. Psicologia e diritto per il benessere di persone e comunità*, o.c., p. 14.

sere fatto per riparare il danno”; laddove la riparazione assume una valenza ben più profonda del mero risarcimento in termini economici, da intendersi come un’attivazione che rilancia la possibilità di progettare un agire responsabile per il futuro. Attraverso i programmi di giustizia riparativa si progettano azioni consapevoli e responsabili verso l’altro, che possano restituire significato ai legami fiduciari fra le persone.

La Giustizia riparativa lancia una sfida importante: superare la logica sterile del castigo per una logica costruttiva dell’impegno, del dialogo, della corresponsabilità.

Nel contesto della giustizia minorile la sfida è doppia come si cercherà di evidenziare nel paragrafo che segue.

2. La Giustizia riparativa dei minorenni in “conflitto con la legge”¹⁵

Come ben affermato nel documento dell’Autorità Garante per l’infanzia e l’adolescenza, la giustizia minorile rappresenta da sempre per il legislatore una sfida poiché bisogna rispondere al reato commesso da un minore avendo comunque a cura il suo preminente interesse e la sua protezione per garantirne il pieno sviluppo personale, la dignità, l’educazione e il reinserimento sociale.

In altri termini alle difficoltà del fare giustizia si aggiungono quelle specifiche del fare giustizia per e con le persone di minore età¹⁶.

La sfida, quindi, è duplice e più complessa.

I principi del migliore e preminente interesse del minore¹⁷ rappresentano da una parte un *limite* radicale agli interventi punitivi e a politiche repressive e dall’altra aprono verso forme di giustizia che siano esse stesse costruttive, liberanti e responsabilizzanti, sì che quel ruolo costruttivo auspicato dalla Convenzione di New York e dall’insieme delle fonti internazionali sia sperimentato dal minore nel momento stesso in cui egli incontra la legge e il sistema che chiamiamo “giustizia”.

¹⁵ L’espressione *children in conflict with the law* è invalsa in diversi documenti del Comitato dei diritti del fanciullo delle Nazioni Unite, dell’Unicef e di altri organismi internazionali per riferirsi alle persone minori degli anni diciotto che entrano in contatto con i sistemi di giustizia poiché sospettate o accusate di aver commesso un reato.

¹⁶ Cfr. AUTORITÀ GARANTE PER L’INFANZIA E L’ADOLESCENZA, *La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile*, o.c., p. 12.

¹⁷ Come sancito dall’art. 24 della Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea e dall’art. 3 sulla Convenzione sui diritti dell’infanzia e adolescenza del 1989.

L'Unione Europea, il Consiglio d'Europa, le Nazioni Unite, con diversi documenti, dalle raccomandazioni ai commenti generali, promuovono forme e programmi di *restorative justice*, fornendo i principi base della giustizia riparativa: la volontarietà di partecipazione, la confidenzialità, la riservatezza, la disponibilità di programmi in ogni stato e grado del procedimento¹⁸.

In linea generale i molteplici strumenti internazionali di *hard* e *soft law* e documenti d'indirizzo esprimono quella che è stata chiamata *child – friendly justice*, ovvero una giustizia "a misura" di minore e "amica" del minore quanto a obiettivi, stile e modalità.

Tale giustizia è capace di pacificare il conflitto con la legge creato dalla condotta offensiva commessa dal minore¹⁹.

Cardine della giustizia a misura di minore in conflitto con la legge è il ricorso parsimonioso alle sanzioni penali classiche in favore di misure non detentive e non repressive di carattere educativo.

Una giustizia a misura di minore, però, si occupa anche della vittima del reato che va protetto, informato e sostenuto.

La giustizia a misura di minore, quindi, garantisce ad entrambi i protagonisti della vicenda penale il diritto a un trattamento rispettoso e sensibile, non discriminatorio e aperto all'educazione e al reinserimento sociale.

Nella cornice della giustizia "amica" la *restorative justice* ha un ruolo rilevante perché è in grado di sciogliere la contrapposizione tra la protezione della vittima e la necessità di interventi non repressivi.

Alla luce di queste premesse le caratteristiche salienti e qualificanti la giustizia riparativa sono:

1. l'incontro tra i protagonisti della vicenda penale (reo, vittima e comunità);
2. il coinvolgimento volontario e libero di tutte le persone interessate;
3. la partecipazione attiva, libera e volontaria all'incontro;
4. l'adempimento libero e volontario di eventuali attività o impegni nascenti da un accordo che scaturisce, a sua volta, dall'incontro libero su base volontaria;
5. la presenza di un mediatore/facilitatore imparziale, indipendente e competente.

¹⁸ Cfr. CONSIGLIO D'EUROPA, COMITATO DEI MINISTRI, *Linee guida per una giustizia a misura di minore*, 17 novembre 2010; Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, Risoluzione 2010, (2014) *Child – friendly juvenile justice: from rhetoric to reality*; Commissione Europea, Programma UE per i diritti dei minori, COM/2011/0060, Bruxelles, 15 febbraio 2011.

¹⁹ Cfr. AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile*, o.c., p. 18.

La giustizia riparativa, pertanto, non coincide di per sé con altri modelli di riparazione come i lavori e l'attività volontaria nell'ambito di progetti di pubblica utilità, perché si basa sulla partecipazione attiva, volontaria e libera per riparare le conseguenze del reato, in modo da reintegrare sia il reo sia la vittima nella collettività e ricostruire un futuro di osservanza dei precetti penali. Togliere alla giustizia riparativa uno di tali profili significa snaturarla con il rischio di servirsi dell'appellativo per nominare altro.

Un importante banco di prova per la giustizia riparativa è costituito dal processo penale a carico di imputati minorenni.

L'attenzione ai bisogni particolari del minorenne impone, infatti, di strutturare la procedura giudiziaria secondo canoni di minima lesività imponendo comunque la tutela del bene offeso e della persona che ne è titolare.

Malgrado la struttura del processo penale minorile ben si possa adattare a forme di giustizia riparativa, ad oggi, non esiste alcuna norma che regoli l'ingresso di tali percorsi nel sistema della giustizia minorile, a differenza di altri ordinamenti europei, infatti, il legislatore italiano non ha ancora disciplinato la materia.

L'assenza di un quadro normativo definito non ha impedito, tuttavia, il nascere e diffondersi sul territorio nazionale di sperimentazioni e progettualità, alcune delle quali sono divenute stabili servizi di mediazione penale.

Ad oggi, le "vie di ingresso" della giustizia riparativa nel procedimento penale minorile sono rappresentate principalmente dall'art. 28 D.P.R. 488/98 la cc.dd. "messa alla prova": l'imputato viene affidato ai sevizi minorili per le opportune attività di osservazione, trattamento e sostegno, la norma specifica che con il medesimo provvedimento il giudice può impartire prescrizioni dirette a riparare le conseguenze del reato e a promuovere la conciliazione del minorenne con la persona offesa dal reato; nonché, dall'art 9 D.P.R. 488/98, si è ritenuto, infatti, che nel processo informativo e valutativo della personalità del minorenne imputato ben potesse essere ricompreso un percorso di *restorative justice*, quale ulteriore elemento di valutazione, così da poter emettere sentenza di non procedibilità per irrilevanza del fatto ex art. 27 o di offrire il perdono giudiziale.

Per prassi si è stabilito che l'interruzione o il fallimento del percorso di *restorative justice* non debba influire negativamente sul processo minorile, mentre un esito positivo si possa riverberare sulla definizione del procedimento penale.

3. Le “raccomandazioni” dell’Autorità Garante per l’infanzia e l’adolescenza sul tema della Giustizia riparativa

Come anticipato in premessa, la terza parte riprende un recente documento di studio e proposta dell’AGIA: *“La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile”* evidenziandone, soprattutto, le “raccomandazioni” rivolte ai numerosi attori istituzionali finalizzate ad elaborare percorsi e risposte di carattere organizzativo, normativo, informativo e formativo.

L’AGIA si è rivolta, anzitutto ai titolari del potere di iniziativa legislativa affinché si adoperino per introdurre una disciplina avente ad oggetto l’innesto nel procedimento penale minorile della mediazione e della giustizia riparativa attraverso una normativa conforme alle indicazioni contenute nelle fonti sovranazionali, incluse quelli di soft law, prestando particolare attenzione alla salvaguardia delle garanzie processuali e ai principi fondamentali della Giustizia riparativa²⁰.

Si è rivolta anche all’Autorità Giudiziaria affinché la normativa invariata favorisca l’accesso alla giustizia riparativa in ogni fase processuale sia ai sensi dell’art. 28 D.P.R. 448/88 relativo alla messa alla prova sia ai sensi dell’art. 9 D.P.R. 448/88 (accertamenti sulla personalità del minore) anche in udienza preliminare o in dibattimento; favorire l’accesso alla giustizia riparativa anche in relazione a reati gravi e a minorenni non imputabili; fornire un’informazione tempestiva sulla giustizia riparativa sia all’autore del reato che alla vittima; di curare la riservatezza dei dati personali; di non escludere la possibilità di un nuovo accesso nel caso di un iniziale diniego da parte dell’autore di partecipare al percorso di giustizia riparativa; salvaguardare la volontarietà all’accesso alla giustizia riparativa; di non considerare l’adesione alla giustizia riparativa come ammissione dei fatti oggetto di imputazione²¹.

Raccomanda, infine, l’AGIA di creare reti per costruire le opportune collaborazioni per promuovere in modo unitario la diffusione della mediazione nonché agli organi competenti (Consiglio Superiore della Magistratura, Ministero della Giustizia) di programmare incontri di sensibilizzazione, informazione e formazione²².

²⁰ Cfr. AUTORITÀ GARANTE PER L’INFANZIA E L’ADOLESCENZA, *La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile*, o.c., p. 60.

²¹ Ibidem, p. 64.

²² Ibidem, pp. 70-71.

Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni: intervista alla dott.ssa Elisabetta Longo, Direttore generale Direzione Regionale Istruzione, Formazione, Ricerca e Lavoro, Regione Lazio¹

La nostra rivista prevede per ogni numero una sezione destinata *all'osservatorio delle esperienze* con particolare attenzione alle Regioni.

Nei numeri del 2019 la redazione è partita dall'analisi di alcuni Accordi finora fatti tra USR (Uffici Scolastici Regionali) e Regioni in materia di passaggi e offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP, con riferimento all'attuazione del Decreto 61/2017² e allo sviluppo di un vero e proprio "sistema integrato" di Istruzione e Formazione Professionale in grado di avvicinare il nostro Paese ai modelli europei di VET (Vocational Education Training) più efficaci.

1. Il contesto regionale di riferimento

Ci descriva anzitutto brevemente il contesto della IeFP nella Regione Lazio (anche in rapporto alla realtà degli Istituti Professionali - IP - presenti in Regione) riportando qualche dato.

La realtà laziale è caratterizzata da una presenza di 17 Istituzioni formative che erogano percorsi di IeFP triennali e di quarto anno, prevalentemente concentrate nei territori di Roma e Provincia. I Centri sono sia pubblici che privati ed operano da diversi anni con riferimento alle qualifiche/settori seguenti: elettrico, elettronico, autoriparazione, benessere, grafico, ristorazione, meccanico, servizi di impresa, impiantistica, trasformazione agroalimentare.

Negli ultimi anni il panorama si è arricchito dei percorsi IeFP con modalità di apprendimento duale, il che ha consentito di attivare percorsi di quarto anno e un numero cospicuo di contratti di apprendistato di primo livello.

¹ L'intervista è stata rilasciata a settembre 2020 e poi trascritta ed elaborata da Luca Dordit e Arduino Salatin.

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

La Regione mette a disposizione annualmente risorse pari ad oltre 52 milioni di euro, compresi i percorsi del sistema duale.

Ad oggi gli iscritti per l'anno risultano quasi 10.000 per i percorsi triennali di IeFP e oltre 2600 per i percorsi del sistema duale.

Riguardo alla IP si segnala che per l'anno 2019/2020 hanno erogato percorsi triennali di IeFP in regime di sussidiarietà integrativa circa 40 Istituti Professionali di Stato per un numero di circa 4000 allievi.

2. La situazione del dialogo inter-istituzionale USR-Regione

Il Decreto legislativo n. 61/2017 ha introdotto il nuovo strumento degli "accordi territoriali" tra USR e Regione in tema di passaggi e di offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP.

Quale è la sua opinione generale su questa attribuzione che intenderebbe accentuare l'autonomia decisionale a livello regionale e territoriale?

La decisione è corretta, si tratta di superare una certa separatezza che finora ha contraddistinto i due sistemi, nell'interesse primario degli allievi, che devono poter contare su un'offerta regionale ampia e diversificata, che soprattutto copra più capillarmente possibile i settori e il territorio, visto che l'offerta dei triennali e del duale è molto concentrata in alcune zone e su alcune figure.

L'offerta formativa del sistema dell'istruzione entrerà a far parte più organicamente della programmazione regionale.

A che punto è la situazione per quanto riguarda la Regione Lazio? Quali sono state le principali problematiche oggetto del confronto finora avvenuto tra USR e Regione?

La Regione e l'USR si sono confrontate negli scorsi mesi soprattutto nell'ottica di porre le basi per una programmazione dell'offerta sinergica e coordinata e non competitiva. Tuttavia, l'insorgenza dell'epidemia ha fatto rivolgere l'attenzione in modo quasi esclusivo alle soluzioni da approntare per fronteggiare l'emergenza e salvaguardare l'anno scolastico/formativo, per cui l'accordo territoriale non è stato ancora sottoscritto formalmente, benché la sua stesura sia pressoché definitiva.

Che cosa prevede per il prossimo futuro?

L'avvio di una stagione molto più cooperativa tra i due sistemi, incentrata sulla diversificazione dell'offerta, in modo che venga colta l'opportunità rappresentata dal nuovo Repertorio, sviluppando percorsi su diverse figure finora non disponibili e assicurando una maggiore copertura territoriale. Sui percorsi che potrebbero es-

sere offerti sia dal sistema della IP che da quello della leFP, sarà utile e opportuno che si sviluppino accordi tra le diverse istituzioni scolastiche e formative, sia per condividere il rispettivo patrimonio di esperienze, specie sulle parti pratiche e laboratoriali, sia per rendere effettivo il diritto alle cosiddette “passerelle” e alla prosecuzione degli studi.

3. Gli “interventi integrativi” previsti e le nuove forme di sussidiarietà

Si è da poco conclusa la seconda annualità del riassetto dell’Istruzione Professionale e sullo sfondo c’è la possibilità (prevista dal Decreto 61), che al termine del terzo anno si possa richiedere il riconoscimento di una qualifica ottenuta mediante la programmazione di percorsi opportunamente personalizzati o, in alternativa, di modifiche apportate alla struttura del curriculum svolto.

A suo avviso, c’è il rischio di riproporre l’esperienza della cosiddetta “sussidiarietà integrativa” che risulta invece superata dal D.lgs. n. 61/2017?

L’obiettivo è sicuramente quello di garantire che i due sistemi cooperino nell’interesse degli allievi, la situazione in realtà è tuttora in fase di assestamento, anche perché il nuovo repertorio della leFP è stato approvato ad agosto del 2019.

Si dovrebbe cercare di valorizzare, come previsto dal nostro ordinamento, il più possibile le competenze dei ragazzi e delle ragazze, in modo da consentire loro di progredire nei percorsi, anche passando da un sistema all’altro.

Come avete affrontato finora la questione?

Come dicevo il dialogo con l’USR è stato molto costruttivo e consentirà di procedere con la sottoscrizione dell’accordo territoriale. A quel punto anche nella nostra Regione avremo una programmazione dell’offerta di leFP organica, all’interno della quale alle istituzioni scolastiche si richiede prioritariamente di concentrare l’offerta su percorsi e figure finora non attivati e di alimentare il dialogo ed i rapporti con le istituzioni formative (e viceversa), così che non vi sia duplicazione tra i sistemi, bensì collaborazione, scambio e soprattutto orientamento ai bisogni degli allievi. Questa cooperazione rafforzata crediamo possa rappresentare uno strumento efficace anche per il contrasto all’abbandono scolastico e alla dispersione scolastica e formativa.

4. Il nuovo Repertorio della IeFP e la correlazione con gli indirizzi di diploma degli Istituti Professionali

Il Repertorio delle figure professionali e dei profili della IeFP, approvato nell'agosto 2019, sta per essere recepito dalle varie Regioni. Esso inoltre dovrà essere oggetto di confronto col Ministero dell'Istruzione per stabilire le nuove corrispondenze con l'Istruzione Professionale (cfr. Tabella di correlazione ex Allegato 4 al DM n. 92/2018).

Qual è la posizione della Regione Lazio al riguardo?

La Regione ha lavorato con le altre Regioni e con i Ministeri, in primis quello dell'Istruzione. È stata quindi raggiunta l'Intesa il 10 settembre 2020 (repertorio atti 155/2020), che ha stabilito le correlazioni.

5. L'esperienza della recente pandemia da Covid-19

Riguardo alla gestione del Coronavirus rispetto all'offerta di IeFP, la Regione Lazio come ha cercato di affrontare il problema in questi mesi? Quali sono le linee che avete impostato per affrontare la fase di rientro?

La Regione ha lavorato su due livelli, il confronto con le altre Regioni e i Ministeri competenti e il dialogo con il proprio sistema formativo.

Date le caratteristiche dell'emergenza, non è stato possibile reagire subito in modo strutturato, poiché tutto il sistema ha dovuto affrontare la brusca interruzione delle attività formative. La Regione ha comunque facilitato e supportato l'applicazione di metodologie formative diverse, come la FAD e il project work, accogliendo sostanzialmente le istanze provenienti dalle istituzioni formative, dalle parti sociali e dalle stesse famiglie, in linea con quanto deciso insieme alle altre Regioni.

Ha anche messo a disposizione finanziamenti per sostenere l'improvviso fabbisogno di strumenti e tecnologie.

La prospettiva è quella del ritorno progressivo alla "normalità", favorendo il più possibile il ripristino della formazione in presenza, anche considerate le caratteristiche della IeFP, che ha la preparazione professionalizzante come aspetto qualificante e distintivo.

Naturalmente sono state approvate le misure di salute, sicurezza e igiene necessarie a garantire uno svolgimento sereno delle lezioni.

Non è escluso il ricorso alla FAD, ad esempio per i percorsi del sistema duale, tuttavia è prioritario incentrare l'apprendimento con l'approccio frontale, così da permettere anche il recupero da parte degli allievi della necessaria socialità, che la scuola e la formazione sono chiamate a garantire.

6. Prospettive per il rafforzamento del sistema di leFP

Guardando in prospettiva, secondo lei quali priorità si impongono e quali azioni vede necessario intraprendere a medio-lungo termine perché la leFP possa riuscire a dare un contributo efficace ai giovani e per lo sviluppo del Paese nella fase post-pandemia?

Senza perdere di vista le tipiche finalità educative, culturali e professionali, la leFP dovrebbe migliorare la sua capacità di risposta alle esigenze di inserimento nel mercato del lavoro dei ragazzi e delle ragazze. In questo senso ritengo che si debbano:

- migliorare e rendere stabili i rapporti con il sistema produttivo;
- ampliare l'offerta formativa, progettando percorsi per qualifiche e diplomi relativi a figure finora non promosse, tenuto conto dell'approvazione del nuovo Repertorio delle figure di leFP;
- esplorare la possibilità di "curvare" i percorsi già tradizionalmente offerti, così da renderli più flessibili ed adattabili in funzione dell'evoluzione socio-economica ed occupazionale.

Le Regioni di fronte alla IeFP: Umbria e Sicilia

GIULIO M. SALERNO¹

1. Premessa

Con il presente contributo si conclude la ricerca relativa alle Regioni al voto², ricerca già avviata con riferimento alle Regioni e alle Province Autonome in cui nel 2018 e nel 2019 si sono svolte le elezioni amministrative, e alle Regioni nelle quali il voto amministrativo, già previsto nella prima metà del 2020, è stato posticipato a seguito dell'emergenza sanitaria sulla base di un'apposita disciplina derogatoria³. Stavolta si esaminano le discipline vigenti nelle ultime due Regioni da prendere in considerazione, vale a dire l'Umbria e la Sicilia: in Umbria le elezioni regionali si sono svolte nel 2019, mentre in Sicilia il voto per l'Assemblea regionale è previsto nel 2022.

Questa ricerca, in estrema sintesi, prende lo spunto da una fondamentale considerazione: nel quadro complessivo dei rapporti interistituzionali in materia

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

² Questa ricerca, più dettagliatamente, si è inizialmente sviluppata nei seguenti contributi: SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Lazio e Lombardia*, in *Rassegna CNOS*, Gennaio-Aprile 2018, n. 1, pp. 125 ss.; SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Molise e Friuli-Venezia Giulia*, in *Rassegna CNOS*, Maggio-Agosto 2018, n. 2, pp. 129 ss.; SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Basilicata, Trentino-Alto Adige (Province Autonome di Bolzano e Trento) e Valle d'Aosta*, in *Rassegna CNOS*, Settembre-Dicembre 2018, n. 3, pp. 111 ss.; SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Abruzzo, Calabria, Emilia-Romagna, Piemonte e Sardegna*, in *Rassegna CNOS*, Gennaio-Aprile 2019, n. 1, pp. 145 ss.; SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Campania, Liguria e Marche*, in *Rassegna CNOS*, Gennaio-Aprile 2020, n. 1, pp. 123 ss.; e SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Puglia, Toscana e Veneto*, in *Rassegna CNOS*, Maggio-Agosto 2020, n. 2, pp. 141 ss. Infine, si ricorda che si è proceduto ad una prima pubblicazione di carattere complessivo, cui si rinvia anche per le prime considerazioni di sintesi circa l'elevato grado di "incoerenza" tra i modelli territoriali della IeFP e le disposizioni di carattere unitario poste dal D.lgs. n. 61/2017; si veda, SALERNO G.M., *L'Istruzione e la Formazione Professionale tra regionalismo e unitarietà. Una prima analisi*, Rubbettino, 2019, in specie pp. 79 ss.

³ Circa il rinvio delle elezioni regionali, a seguito della proroga della durata degli organi elettivi a cinque anni e tre mesi, si veda l'art. 1, comma 1, lett. b del Decreto-legge 20 aprile 2020, n. 26, recante "*Disposizioni urgenti in materia di consultazioni elettorali per l'anno 2020*", così come modificato dalla Legge di conversione 19 giugno 2020, n. 59.

di IeFP, sussistono nello stesso tempo, da un lato, le istanze di pluralismo e di autonomia territoriale che sono rappresentate dalle Regioni (e dalle Province Autonome) quali Enti costituzionalmente competenti; e, dall'altro lato, le esigenze di unitarietà che sono manifestate dagli organi di livello nazionale mediante l'adozione di apposite indicazioni normative di carattere unitario che, sempre per volontà della Costituzione, hanno il compito di guidare ed indirizzare l'autonomia decisionale delle Regioni (e delle Province Autonome) nella rispettiva disciplina della IeFP.

Tra tali indicazioni di carattere unitario spiccano, innanzitutto, le norme generali sull'Istruzione professionalizzante, che costituiscono, per così dire, il "minimo comun denominatore" rispetto al legittimo determinarsi dell'assetto pluralistico dei modelli territoriali di IeFP che le Regioni (e le Province Autonome) possono legittimamente sviluppare in nome della rispettiva autonomia costituzionalmente garantita.

Allora, anche con riferimento alla IeFP, va tenuta in considerazione l'esistenza delle norme aventi la finalità di tutelare tali esigenze di carattere unitario, norme che, sulla base di specifiche competenze attribuite dalla Costituzione allo Stato, sono pertanto abilitate a definire l'assetto giuridico-prescrittivo per così dire strutturale, essenziale, irrinunciabile ed inviolabile della IeFP su tutto il territorio nazionale. Più esattamente si tratta, ricordando qui un'importante pronuncia della Corte costituzionale in materia di istruzione, delle «[...] disposizioni statali che definiscono la struttura portante del sistema nazionale di istruzione e che richiedono di essere applicate in modo necessariamente unitario e uniforme in tutto il territorio nazionale, assicurando, mediante una offerta formativa omogenea, la sostanziale parità di trattamento tra gli utenti che fruiscono del servizio di istruzione»⁴.

Più precisamente, a questo proposito vanno considerate quelle «norme generali dell'istruzione»⁵ che sono dettate dalle leggi dello Stato in materia di Istruzione professionalizzante e che, proprio nella misura in cui concernono e coinvolgono la IeFP, vincolano e condizionano l'autonomia spettante alle singole Istituzioni territoriali – Regioni a Statuto Ordinario, Regioni a Statuto Speciale, e Province Autonome di Trento e Bolzano – nella definizione prescrittiva del rispettivo modello di IeFP.

⁴ Si veda la Sentenza n. 200 del 2009.

⁵ Si veda, in primo luogo, l'art. 117, comma 2, lett. n, Cost., ove, in particolare, si prevede che spetta allo Stato la legislazione esclusiva nella materia relativa alle "norme generali sull'istruzione". E poiché, come risulta da quanto prescritto nell'art. 117, comma 3, Cost., la IeFP è un settore oggettualmente rientrante nella materia dell'istruzione, è evidente che le norme generali sull'istruzione concernono anche l'Istruzione e Formazione Professionale in quanto istruzione professionalizzante.

Dunque, tutto ciò premesso, ne discende che è interessante analizzare la disciplina prescritta nelle Regioni e nelle Province Autonome al fine di individuare quali siano i punti di contatto con le predette norme generali sull'Istruzione professionalizzante concernenti anche la leFP, o – diversamente – quali siano le lacune o le divergenze e contraddizioni tuttora persistenti. In tal modo si possono delineare, con significativa precisione contenutistica, le specifiche questioni problematiche che devono essere affrontate con più urgenza in materia di leFP, e quindi le tematiche ancora aperte rispetto alle quali è opportuno sollecitare l'intervento degli organi legislativi delle Regioni e delle Province Autonome.

Va aggiunto, poi, che la presente indagine non considera tutte le vigenti norme generali sull'Istruzione professionalizzante che concernono anche la leFP. Si è scelto, infatti, di assumere, come parametro dell'analisi, le norme generali sull'Istruzione professionalizzante che, proprio in tema di leFP, sono di più recente definizione, quelle cioè che sono state dettate con il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, relativo alla "[...] revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale". In tal modo si potrà verificare, il grado di coerenza – ovvero, se prevalente, di incoerenza – tra le statuizioni legislative che rappresentano le più recenti disposizioni poste a livello nazionale in relazione all'Istruzione professionalizzante ed in particolar modo alla leFP, e la specifica disciplina vigente a livello territoriale nelle Regioni e nelle Province Autonome.

Le ragioni che hanno condotto a circoscrivere, in questa prima fase della ricerca, il parametro dell'indagine, sono presto dette. La presente analisi, infatti, non ha finalità puramente teoriche, ma si propone uno scopo principalmente pratico-operativo: fornire un obiettivo e dettagliato resoconto sul rapporto tra i modelli territoriali (regionali e provinciali) di leFP prescritti nelle realtà istituzionali, e le più recenti normative che tratteggiano la configurazione minima, essenziale ed unitaria, e dunque in tal senso imprescindibile e condizionante, della leFP quale specifico sistema di Istruzione professionalizzante nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione. Mediante tale confronto, si intende conclusivamente fornire una sorta di promemoria, per quanto possibile concretamente utile, in cui indicare gli aspetti di ciascun modello territoriale di leFP che richiedono maggiormente l'interessamento e l'azione innovatrice dei legislatori – e degli amministratori – regionali neo-eletti o in via di rinnovo. Ed è presumibile che, proprio perché si trovano nella prima fase del loro mandato, queste pubbliche autorità non possano non essere particolarmente interessate ad avere idonea e giustificata consapevolezza sulle questioni più rilevanti ed urgenti da affrontare nel corso delle consiliature che saranno avviate o che sono state appena avviate.

2. Il parametro dell'indagine

Occorre, adesso, precisare il parametro della presente indagine, cioè quali siano le norme generali sull'Istruzione professionalizzante ricavabili dal Decreto legislativo n. 61/2017 e riferibili anche alla leFP. Tali norme, a ben riflettere, possono essere classificate in due distinte categorie: le *"norme generali sui sistemi di Istruzione professionalizzante"*, che definiscono in modo complessivo i connotati strutturali e relazionali dell'intero complesso delle attività di Istruzione professionalizzante in Italia, e che dunque sono riferibili anche alla leFP in quanto, come detto, quest'ultima è, per volontà della Costituzione stessa, parte costitutiva della più ampia materia dell'"Istruzione"; e le *"norme generali sul sistema leFP"*, che concernono direttamente e specificamente l'articolazione, l'organizzazione e il funzionamento del sistema della leFP.

Questa classificazione, a nostro avviso, non solo è giuridicamente significativa, ma, soprattutto, è concretamente utile per il legislatore regionale che intenda rinnovare o, qualora mancante, adottare, finalmente, la necessaria disciplina in materia di leFP. Infatti, la prima categoria, quella cioè concernente "i sistemi di Istruzione professionalizzante", comprende le norme che orientano e guidano l'assetto complessivo del sistema regionale di istruzione e formazione, anche nella parte in cui si disciplinano le connessioni tra il sistema della leFP ed il sistema dell'istruzione scolastica, ivi comprese, quindi, le relazioni (ad esempio, i "raccordi" e i "passaggi") con l'altro sistema di Istruzione professionalizzante, ovvero la IP. Dal canto suo, poi, la seconda categoria di norme generali, quella cioè concernente il "sistema leFP", comprende le norme generali sull'Istruzione professionalizzante che orientano la disciplina regionale nella parte in cui si affronta in modo specifico il sistema della leFP, ovvero, ad esempio, la regolamentazione dei relativi percorsi formativi, l'accreditamento delle istituzioni formative autorizzate ad erogare i percorsi, la filiera verticale dell'offerta, e così via. Nel complesso, dall'esame del Decreto legislativo n. 61/2017 sono ricavabili, come vedremo più dettagliatamente nell'analisi che sarà svolta tra poco, dodici norme generali sull'Istruzione professionalizzante, di cui, in particolare, sei qualificabili come *"norme generali sui sistemi di Istruzione professionalizzante"*, e le restanti sei qualificabili come *"norme generali sul sistema leFP"*.

3. L'oggetto dell'analisi: la disciplina in materia di leFP nelle Regioni Sicilia e Umbria

In questa sede, in relazione alle Regioni qui interessate, cioè Sicilia e Umbria, si intende analizzare, per ciascuna delle predette norme generali sull'Istru-

zione risultanti dal D.lgs. n. 61/2017 e riferibili alla leFP, la disciplina vigente in tema di leFP al fine di verificare se sussista in modo palese la necessità di correggere, e dunque di modificare o sostituire quanto già disposto nella legislazione regionale in modo da rimuovere evidenti contraddizioni rispetto ai principi di carattere unitario, o, comunque, se sussista la più limitata – ma sempre rilevante – esigenza di integrare la disciplina regionale in modo da renderla pienamente coerente con le innovazioni introdotte dai predetti principi di carattere unitario. Se entrambe tali esigenze non saranno accertate, vorrà dire che la disciplina regionale vigente sarà risultata compatibile, corrispondente e coerente in riferimento alle singole norme generali sull'Istruzione poste dal D.lgs. n. 61/2017 in relazione alla leFP.

Va rilevato, in via generale, che entrambe le Regioni sono dotate di un'apposita legge in tema di Istruzione e Formazione Professionale, così adempiendo correttamente all'esercizio delle competenze loro spettanti in relazione a tale materia. Per di più, in entrambi i casi la disciplina legislativa vigente è assai recente, e dunque ampiamente successiva all'entrata in vigore del D.lgs. n. 61/2017. Più nel dettaglio, nel caso della Sicilia la normativa, del tutto innovativa rispetto alla previgente disciplina che risale al 1976 (vedi la Legge della Regione Sicilia 6 marzo 1976, n. 24) e che è stata integralmente abrogata, è stata approvata alla fine del 2019. Mentre, nel caso dell'Umbria, nel luglio del 2020 sono state approvate rilevanti modifiche innovative rispetto alla Legge n. 30 che dal 2013 regola la leFP.

Per quanto concerne, più esattamente, la Sicilia, si tratta della Legge 14 dicembre 2019, n. 23, relativa alla "Istituzione del sistema regionale della formazione professionale". Questa Legge, come si evince dall'art. 1, comma 1, è stata approvata dalla Regione in virtù delle competenze complessivamente derivanti, in materia di leFP, dal combinato disposto "dell'articolo 117 della Costituzione, terzo e quarto comma, e dell'articolo 10 della Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3", cioè in virtù di quella cosiddetta clausola di salvaguardia che ha consentito alle Regioni ad Autonomia Speciale – come, per l'appunto, la Sicilia – di acquisire le competenze ulteriori, ovvero distinte da quelle già loro spettanti sulla base dei rispettivi statuti, che con la riforma costituzionale del 2001 sono state attribuite alle Regioni ad Autonomia Ordinaria. E tra tali competenze, come noto, spicca proprio la leFP, che dunque, in base alla predetta clausola, è divenuta materia spettante anche a tutte le Regioni a Statuto Speciale, al di là di quanto espressamente previsto nei rispettivi statuti.

Per quanto riguarda l'Umbria, essa si è dotata nel 2013, e dunque con qualche anno di ritardo rispetto all'entrata a regime della leFP, di un'apposita disciplina legislativa in materia di leFP. È stata così approvata la Legge 23 dicembre 2013, n. 30, recante la "Disciplina del sistema regionale di istruzione e forma-

zione professionale”, poi modificata in alcuni punti con la Legge n. 20/2017 e la Legge n. 1/2018. Poi, recentemente, come sopra accennato, questa Legge è stata recentemente oggetto di una profonda rivisitazione, con numerose innovazioni, abrogazioni ed integrazioni che sono state apportate mediante la Legge 16 luglio 2020, n. 6, recante “Ulteriori modificazioni ed integrazioni alla legge regionale 23 dicembre 2013, n. 30 (Disciplina del Sistema Regionale di Istruzione e Formazione Professionale)”. Con quest’ultimo intervento, tra l’altro, sono stati rimossi alcuni rilevanti ostacoli che impedivano il corretto svolgimento dei percorsi di IeFP, e si sono introdotte prescrizioni, come vedremo, finalmente coerenti con le norme generali stabilite a livello nazionale. Dunque, in questa sede si procederà all’analisi della normativa vigente, risultante dalla Legge n. 30/2013 così come, in particolare, modificata dalla Legge n. 6/2020.

Proprio considerato il fatto che le discipline legislative vigenti in entrambe le Regioni sono il frutto di interventi assai recenti, sarà dunque interessante verificare se, ed in quale misura, in queste Regioni qui in oggetto si sia tenuto adeguatamente conto delle norme generali sull’Istruzione professionalizzante poste dal D.lgs. n. 61/2017, ormai entrato in vigore da tre anni.

4. L’analisi relativa alle norme generali sui sistemi di istruzione professionalizzante

Iniziamo quindi l’indagine sulle discipline delle Regioni Sicilia e Umbria analizzando le predette discipline in relazione alle “norme generali sui sistemi di istruzione professionalizzante” che risultano dal Decreto legislativo n. 61/2017 e che concernono anche la IeFP. Dunque, in questa sede non si prenderanno in considerazione quelle ulteriori norme generali sull’Istruzione professionalizzante che il predetto Decreto legislativo ha introdotto con esclusivo riferimento al sistema della IP, e che dunque non coinvolgono, neppure indirettamente, la IeFP.

Le singole norme generali “sui sistemi” saranno qui sinteticamente riportate (anche con l’espressa indicazione delle disposizioni del D.lgs. n. 61/2017 da cui sono ricavabili) e, in relazione a ciascuna di essa, sarà indicata sinteticamente la disciplina prescritta (di norma a livello legislativo, e, ove mancante, negli atti di provenienza amministrativa) nelle predette Regioni, evidenziando gli eventuali punti di distanza o di contrasto più rilevanti, e segnalando, conseguentemente, l’opportunità di integrazione o di correzione, così come l’auspicabile introduzione di una nuova disciplina legislativa, al fine di assicurare piena ed effettiva coerenza rispetto alla norma generale medesima.

Da ultimo, si segnala che, al termine di ciascun aspetto affrontato, l’esito

dell'analisi della disciplina degli Enti territoriali sarà sintetizzato mediante l'impiego di alcune sigle. Più esattamente, sarà indicata con la sigla "OK" la coerenza della disciplina prescritta a livello territoriale rispetto alla norma generale; sarà indicata con la sigla "INT" l'opportunità di procedere alla sola integrazione della disciplina territoriale qualora quest'ultima sia risultata, per qualche aspetto rilevante, lacunosa od omissiva rispetto alla norma generale; e, infine, sarà indicata con la sigla "COR" l'opportunità di procedere anche alla correzione della vigente disciplina territoriale qualora quest'ultima sia risultata, sempre per taluni aspetti rilevanti, contrastante o contraddittoria rispetto alla norma generale. Laddove, infine, nella disciplina regionale si accertasse la totale mancanza di una qualunque indicazione prescrittiva collegata alla norma generale, sarà utilizzata la sigla "MAN". Tali sigle saranno precedute da una lettera che indica la tipologia della fonte normativa che è oggetto dell'analisi qui compiuta. Poiché in questa sede l'analisi ha per oggetto sempre discipline poste con atto legislativo, sarà premessa la lettera "L" (nei precedenti studi, invece, allorché mancava del tutto una legge regionale in tema di IeFP e l'analisi ha avuto per oggetto regolazioni risultanti da provvedimenti adottati con atti amministrativi, è stata premessa la lettera "P"). Con il ricorso alle predette indicazioni sintetiche, in definitiva, si intende rendere ancor più chiaro ed evidente quali siano gli aspetti della vigente disciplina regionale relativa alla IeFP in ordine ai quali è auspicabile un intervento attivo ed innovativo da parte dei titolari degli Organi di governo nelle Regioni qui in esame.

4.1. La contemporanea presenza di due sistemi distinti di istruzione professionalizzante, IeFP e IP

La norma generale: all'interno del "sistema educativo di istruzione e formazione" sono contemporaneamente presenti e distinti due sistemi di Istruzione professionalizzante, il "sistema dell'istruzione e formazione professionale" (IeFP), e il "sistema dell'istruzione professionale" (IP) (vedi art.1, comma 4, art. 2, comma 1, e art. 7, comma 1, D.lgs. n. 61/2017).

Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019, pur non contenendo una disposizione esplicitamente corrispondente con la norma generale, si ispira a quest'ultima, in quanto tiene sempre fermo il principio della distinzione tra il sistema formativo e quello scolastico. Si vedano, ad esempio, i distinti riferimenti ai due sistemi educativi che sono presenti nell'art. 2, comma 1, lett. f), nell'art. 3, comma 1, lett. l) e lett. p), nell'art. 4, comma 8 e comma 11, nell'art. 6, comma 3 e comma 4. Dunque la vigente normativa regionale risulta sostanzialmente coerente con la norma generale. L-OK

Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, fa riferimento, in via generale, al Decreto legi-

slativo n. 61/2017 – espressamente indicato nell'art. 1, comma 2 – quale fonte di base del “sistema regionale dell'istruzione e formazione”. Inoltre, in più punti si richiama implicitamente la distinzione tra il sistema scolastico e il sistema della leFP. Ad esempio nell'art. 1, comma 2 bis, lett. b (come modificato dalla Legge n. 6/2020), la libertà di scelta educativa, che è garantita dalla Legge regionale, si riferisce adesso soltanto agli “studenti che frequentano gli istituti di istruzione e gli organismi di formazione ricompresi nel sistema regionale di istruzione e formazione”. O ancora nell'art. 1, comma 2 bis, lett. c) (come modificato dalla Legge n. 6/2020), dove si distingue adesso tra “dispersione scolastica” e “dispersione formativa”. O ancora, occorre tenere conto sia della modifica dell'art. 5, comma 1, lett. a (ove, a seguito della Legge n. 6/2020, si sono soppresse le disposizioni precedentemente vigenti che richiedevano il primo anno di frequenza presso un istituto professionale di Stato, e poi prevedevano che la qualifica professionale potesse essere ottenuta con la frequenza del secondo e terzo anno o presso gli Istituti Professionali di Stato oppure presso i CFP accreditati), sia dell'abrogazione dell'art. 5, comma 8 (sempre ad opera della Legge n. 6/2020) là dove si prevedeva che “l'offerta formativa triennale della leFP rivolta ai giovani in uscita dal primo ciclo di istruzione (...) si aggiunge ed integra l'offerta formativa scolastica di secondo grado”. O ancora, occorre considerare l'abrogazione dell'art. 5, comma 4 – abrogazione sempre disposta con la Legge n. 6/2020 –, là dove si prevedeva che le istituzioni formative dovessero assicurare il passaggio dai “[...] percorsi di istruzione ai percorsi dell'istruzione e formazione professionale e viceversa, anche mediante iniziative didattiche e di accompagnamento che prevedono percorsi formativi flessibili comprensivi di attività di sostegno e di riallineamento delle competenze”. In tal modo, anche tenuto conto dell'espressa soppressione della “Conferenza” che aveva rilevanti compiti influenti sulla programmazione regionale e che vedeva compresenti i rappresentanti degli Istituti Professionali, dell'Ufficio Scolastico Regionale e degli organismi di Formazione Professionale accreditati – già prevista dai commi 5, 6, 7 e 8 dell'art. 5, sempre abrogati dalla recente Legge n.6/2020 –, e della corrispondente introduzione del principio secondo cui la Giunta regionale, ai fini della predisposizione del Piano dell'offerta formativa e della programmazione della rete scolastica in Umbria, “[...] assicura la concertazione e il coordinamento tra tutti i soggetti del sistema regionale di cui all'art. 3” (ovvero tra gli organismi accreditati e gli Istituti Professionali statali “in regime di sussidiarietà”; vedi il nuovo art. 5, comma 4, introdotto con la Legge n. 6/2020), e seppure rimanga ancora presente l'inciso secondo cui i predetti soggetti “[...] operano in modo integrato e complementare” (vedi art. 3, comma 2, che è rimasto inalterato), la precedente visione appare correttamente superata e dunque la normativa regionale risulta sostanzialmente coerente con la norma generale. **L-OK**

4.2. La diversa identità e la pari ordinazione dei due sistemi di istruzione professionalizzante, leFP e IP

La norma generale: i due sistemi di Istruzione professionalizzante, leFP e IP, hanno “diversa identità” (art. 7, comma 3, del D.lgs. n. 61/2017), e allo stesso tempo sono pariorinati in quanto dotati di “pari dignità” (vedi art. 7, comma 3, D.lgs. n. 61/2017).

*Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019, richiama la specifica identità del sistema della leFP rispetto al sistema scolastico, ad esempio, nell'art. 4, comma 1, là dove si prescrive che “1. I percorsi di formazione professionale di durata triennale nei quali si realizza il diritto-dovere alla formazione, di cui all'articolo 2, comma 1, lettera a), si propongono il fine comune di promuovere la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani, incrementandone la capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale e potenziandone le competenze e le abilità, nonché l'attitudine all'uso delle nuove tecnologie e la conoscenza di una lingua europea, oltre l'italiano, in coerenza con il profilo formativo. Essi prevedono l'acquisizione di una qualifica di III livello EQF e contribuiscono attivamente al contenimento del fenomeno della dispersione scolastica. Tali percorsi, cui possono accedere gli studenti diplomati della scuola secondaria di primo grado, sono preferibilmente realizzati nell'ambito di sistemi di apprendimento duali di alternanza scuola/lavoro, con particolare riferimento alle esperienze in azienda, o in apprendistato per la qualifica e il diploma professionale di cui all'articolo 43 del Decreto legislativo del 15 giugno 2015, n. 81”. O ancora, nell'art. 6, comma 2, là dove si prescrive che “I percorsi di leFP offrono una didattica progettuale, una valutazione per competenze, conoscenze e abilità, nonché specifiche attività laboratoriali”. Circa la distinzione tra i due sistemi, mentre nell'art. 3, comma 1, lett. l), si prescrive che, tra gli obiettivi della Regione, vi è quello di “l) favorire l'integrazione tra i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale, anche attraverso le procedure connesse al riconoscimento delle competenze formali, informali e non formali”, viceversa nell'art. 5, comma 4, si fa riferimento non all'integrazione, bensì alla “connessione fra il sistema dell'istruzione scolastica e quello dell'istruzione e formazione professionale”. Inoltre, il richiamo alla parità concerne soltanto la “parità di trattamento (...), mutuo riconoscimento nella selezione degli enti attuatori e la relativa assegnazione dei finanziamenti” (art. 3, comma 1, lett.q), e non anche, in senso più complessivo, i rapporti tra il sistema della formazione e quello scolastico. Per tali motivi, dunque, per questi specifici aspetti la disciplina regionale andrebbe opportunamente integrata e corretta. **L-COR***

Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, prescrive “[...] la pari dignità dell'istruzione e

della formazione professionale, soprattutto al fine di differenziare e valorizzare la pluralità delle offerte e delle metodologie formative, con particolare attenzione alle fasce a maggior rischio di dispersione scolastica e formativa, e di rispondere alle caratteristiche personali e ai diversi stili di apprendimento dei giovani” (art. 1, comma 2 bis, lett. c, come introdotto dalla l. 6/2020). La vigente disciplina legislativa regionale, dunque, è coerente con la norma generale. **L-OK**

4.3. Il quinto anno della IP strutturato per l’acquisizione dei crediti relativi alla IFTS

La norma generale: il quinto anno della IP è strutturato dalle istituzioni scolastiche “in modo da consentire (...) di maturare i crediti per il conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS), ove previsto dalla programmazione delle singole Regioni” (vedi art. 4, comma 5, D.lgs. n. 61/2017).

*Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019, prescrive che “Con riferimento all’articolo 2, comma 1, lettera e), l’Assessore regionale per l’istruzione e la formazione professionale, entro 180 giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, d’intesa con l’Ufficio scolastico regionale regolamenta, con proprio decreto, le modalità per lo svolgimento dell’anno integrativo di quanti, in possesso del IV livello di certificazione EQF, intendano conseguire il diploma di scuola secondaria di secondo grado o accedere ai corsi ITS.”. Per questo specifico aspetto, la disciplina legislativa regionale, dunque, pur non contraddicendo la norma generale, va opportunamente integrata. **L-INT***

*Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, circa gli IFTS prescrive che “In applicazione della disciplina nazionale i diplomi professionali conseguiti al termine del percorso di durata quadriennale costituiscono titolo per l’accesso ai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e, previa frequenza di apposito corso di studio annuale, consentono di sostenere l’esame di Stato per l’accesso all’università, all’alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché agli istituti tecnici superiori (ITS)”(art. 5, comma 2; articolo rimasto inalterato). Per questo specifico aspetto, la disciplina legislativa regionale, dunque, pur non contraddicendo la norma generale, va opportunamente integrata. **L-INT***

4.4. Il raccordo tra IP e IeFP mediante la Rete nazionale delle scuole professionali

La norma generale: il sistema della IP è raccordato con quello della IeFP mediante la “Rete nazionale delle scuole professionali” avente funzioni di monitoraggio e di valutazione, e che accomunerà – in base alle norme che saranno

dettate con Decreto ministeriale approvato previa intesa in sede di Conferenza Unificata con le Regioni e gli Enti locali – le Istituzioni educative che fanno parte dei due sistemi, da un lato, le scuole della IP, e, dall'altro lato, le Istituzioni formative accreditate della IeFP (vedi art. 7 D.lgs. n. 61/2017).

Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019 non contiene una corrispondente e coerente disposizione, e dunque la disciplina legislativa vigente va opportunamente integrata. L-INT

Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, non contiene una corrispondente e coerente disposizione, e dunque la disciplina legislativa vigente va opportunamente integrata. L-INT

4.5. I passaggi tra IP e IeFP regolati mediante i criteri generali stabiliti dal D.lgs. 61/2017 e un apposito Accordo Stato-Regioni

La norma generale: i due sistemi di Istruzione professionalizzante (IP e IeFP) sono affiancati e collegati mediante opportuni "passaggi" che sono regolati dai "criteri generali" dettati dal Decreto legislativo stesso e che saranno disciplinati, nelle singole "fasi", da un apposito accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni (vedi art. 8, commi 1 e ss., D.lgs. n. 61/2017).

Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019 prescrive che "1. Le competenze da acquisire da parte degli allievi nell'ambito dei percorsi di cui all'articolo 4 si riferiscono, di norma e salvo diverse disposizioni di legge, alle qualifiche contenute nel repertorio delle qualificazioni della Regione. Nella definizione di tali competenze la Regione tiene conto di quanto stabilito dalle linee guida nazionali sulla realizzazione di organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi di formazione professionale, adottate in sede di Conferenza unificata ai sensi dell'articolo 9 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, nonché della certificazione delle stesse di cui alla legge regionale 29 dicembre 2016, n. 29. La Regione adotta, altresì, appositi provvedimenti per il riconoscimento e la certificazione delle competenze formali, informali e non formali" (art. 5, comma 1); e poi richiama i "passaggi tra sistema d'istruzione e formazione professionale" soltanto in ordine agli argomenti sui quali l'Assessore competente deve relazionare l'Assemblea legislativa in sede di monitoraggio (art. 19, comma 1, lett. c, circa la "creazione delle condizioni per agevolare" i predetti passaggi). Pertanto la disciplina legislativa regionale va opportunamente integrata. L-INT

Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, prescrive che "3. La Regione favorisce i passaggi tra i percorsi di istruzione professionale e di istruzione e formazione profes-

sionale e viceversa di cui all'articolo 8 del d.lgs. 61/2017, con le modalità stabilite dall'accordo tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano del 10 maggio 2018, recepito con decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica del 22 maggio 2018" (art. 5, comma 3, come modificato dalla Legge n. 6/2020). La vigente disciplina legislativa regionale, dunque, è coerente con la norma generale. **L-OK**

4.6. I diplomi della IP e le qualifiche e i diplomi della IP come titoli di studio correlati nel Repertorio nazionale

La norma generale: i diplomi di Istruzione Professionale e le qualifiche e i diplomi della IeFP sono qualificati come "[...] titoli di studio tra loro correlati nel 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" (art. 8, comma 8, D.lgs. n. 61/2017)

*Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019 prescrive che "1. Al sistema regionale della formazione professionale afferiscono i seguenti percorsi: a) percorsi di istruzione e formazione professionale, di durata non inferiore a 3 anni, in adempimento al diritto-dovere alla formazione per il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale ed europeo" (art. 2, comma 1, lett. a); e che "3. I percorsi di cui all'articolo 4, commi 1, 2 e 3, garantiscono il rispetto delle figure e dei relativi standard di competenza nazionali e regionali necessari ai fini del riconoscimento e della spendibilità delle certificazioni in ambito nazionale e comunitario" (art. 5, comma 3); e che il sistema regionale di certificazione deve "c) assicurare il riconoscimento a livello regionale, nazionale ed europeo delle competenze acquisite nei diversi contesti formali, informali o non formali" (art. 16, comma 2, lett. c); ed infine precisa che la qualifica triennale "Fa riferimento al repertorio delle qualifiche professionali IeFP e al repertorio dei profili professionali regionali (art. 5, comma 2, lett. a). Pertanto la disciplina legislativa regionale, facendo anche rinvio al Repertorio nazionale, appare sostanzialmente coerente con la norma generale. **L-OK***

*Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, non affronta questo aspetto. Dunque, la disciplina legislativa vigente va opportunamente integrata. **L-INT***

5. L'analisi relativa alle norme generali sul sistema IeFP

Passiamo adesso all'analisi della disciplina vigente nelle Regioni Sicilia e Umbria in relazione alle "norme generali sul sistema IeFP", che sono desumibili dal Decreto legislativo n. 61/2017 e che sono direttamente riferibili alla IeFP

in quanto concernono l'articolazione, l'organizzazione e lo svolgimento delle attività poste in essere nel sistema della IeFP, quale specifico sistema di Istruzione professionalizzante.

5.1. L'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione mediante la IeFP

La norma generale: la IeFP concorre all'assolvimento del diritto-dovere all'Istruzione e Formazione (art. 2, comma 1).

Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019 prescrive che "1. Al sistema regionale della formazione professionale afferiscono i seguenti percorsi: a) percorsi di istruzione e formazione professionale, di durata non inferiore a 3 anni, in adempimento al diritto-dovere alla formazione per il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale ed europeo" (art. 2, comma 1, lett. a).; ribadisce che nei percorsi di Formazione Professionale di durata triennale "si realizza il diritto-dovere alla formazione" (art. 4, comma 1); e infine precisa che i percorsi in questione sono i "percorsi dell'obbligo formativo/diritto-dovere all'istruzione e formazione" (art. 4, comma 6, lett. a), concetto ripetuto là dove si prescrive "1. I percorsi di istruzione e formazione professionale di secondo ciclo sono finalizzati all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione". (art. 6, comma 1). La vigente disciplina legislativa regionale, dunque, per quanto richiami anche il "diritto-dovere alla formazione" e non soltanto il "diritto-dovere all'istruzione e formazione", appare sostanzialmente coerente con la norma generale. L-OK

Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, nell'art. 2, comma 2 – nel testo sin dall'inizio vigente e dunque non modificato dall'ultima Legge – prescrive che "2. Il sistema regionale opera al fine di: a) garantire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione". La vigente disciplina legislativa regionale, dunque, è coerente con la norma generale. L-OK

5.2. Il diritto di scelta tra IeFP e IP dopo la scuola secondaria di primo grado

La norma generale: agli studenti che terminano la scuola secondaria di primo grado è garantito il diritto di scelta tra i percorsi offerti dai due sistemi di Istruzione professionalizzante, IP e IeFP, in quanto ciascun allievo "può scegliere" tra quelli quinquennali della IP, e quelli triennali e quadriennali della IeFP "[...] realizzati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalle Province autonome di Trento e di Bolzano" (vedi art. 2, comma 1, D.lgs. n. 61/2017).

Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019 prescrive che ai percorsi

triennali della IeFP “possono accedere gli studenti diplomati della scuola secondaria di primo grado” (art. 4, comma 1). La vigente disciplina legislativa regionale, dunque, per quanto non richiami anche il diritto di scegliere i percorsi quinquennali di IP, “diritto-dovere alla formazione”, appare sostanzialmente coerente con la norma generale. **L-OK**

Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, prescrive che “1. Il sistema regionale, nel rispetto della normativa statale vigente e degli specifici accordi e intese sanciti in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, prevede: a) percorsi di durata triennale per il rilascio della qualifica professionale e di durata quadriennale per il rilascio del diploma professionale di cui all’articolo 17, comma 1 del d.lgs. 226/2005 presso gli organismi di formazione professionale accreditati rivolti a giovani in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo” (art. 5, comma 1, lett. a, come modificato dalla legge n. 6/2020). La vigente disciplina legislativa regionale, dunque, per quanto non richiami anche il diritto di scegliere i percorsi quinquennali di IP, “diritto-dovere alla formazione”, è coerente con la norma generale. **L-OK**

5.3. Il diritto di scelta tra il quarto anno della IeFP e il quarto anno della IP dopo la qualifica della IeFP

La norma generale: dopo la qualifica triennale della IeFP è garantito il diritto di scelta allo studente che “[...] può chiedere di passare al quarto anno dei percorsi di istruzione professionale (...) oppure di proseguire il proprio percorso di studi con il quarto anno dei percorsi di istruzione e formazione professionale sia presso le istituzioni scolastiche che presso le istituzioni formative accreditate per conseguire un diploma professionale di tecnico di cui all’articolo 17 del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 2006” (art. 8, comma 7, D.lgs. n. 61/2017).

Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019 prescrive che “2. I percorsi post qualifica che consentono l’acquisizione ed il conseguimento del diploma professionale, di cui alla lettera b) comma 1 dell’articolo 2, sono interventi formativi rivolti agli utenti in possesso della qualifica triennale e finalizzati al conseguimento di un diploma professionale di IV livello EQF. Tali percorsi sono rivolti a ragazzi e/o adulti che, avendo già ottenuto una qualifica professionale, intendono approfondire le proprie conoscenze e capacità nel settore professionale di loro interesse e hanno generalmente la durata di un anno” (art. 4, comma 2). Tenuto conto del fatto che tali percorsi abbiano “generalmente” durata annuale, e considerato che non richiama anche il diritto di scegliere il quarto anno della IP, la disciplina regionale vigente va opportunamente integrata e corretta. **L-COR**

Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, prescrive “1. Il sistema regionale, nel rispetto

della normativa statale vigente e degli specifici accordi e intese sanciti in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, prevede: a) percorsi di durata triennale per il rilascio della qualifica professionale e di durata quadriennale per il rilascio del diploma professionale di cui all'articolo 17, comma 1 del d.lgs. 226/2005 presso gli organismi di formazione professionale accreditati rivolti a giovani in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo" (art. 5, comma 1, lett. a, come modificato dalla Legge n.6/2020); e che il sistema regionale prevede anche i "b) percorsi di durata triennale per il rilascio della qualifica professionale e di durata quadriennale per il rilascio del diploma professionale di cui all'articolo 17, comma 1 del d.lgs. 226/2005, presso gli organismi di formazione professionale accreditati di cui all'articolo 3, nell'ambito del sistema duale di cui agli articoli 41 e 43 del d.lgs. 81/2015 e dell'accordo tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano del 24 settembre 2015, rivolti a giovani in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo" (art. 5, comma 1, lett. b, come modificato dalla Legge n. 6/2020). Tenuto conto del fatto che non si richiama anche il diritto di scegliere il quarto anno della IP, la disciplina regionale vigente va opportunamente integrata. **L-INT**

5.5. L'istituzione del corso annuale per l'esame di Stato a favore degli studenti con il diploma professionale della IeFP

La norma generale: a favore degli studenti che hanno conseguito il diploma professionale al termine del percorso di IeFP e che intendono sostenere l'esame di Stato, le Regioni devono realizzare, a proprie spese (ivi compresi gli oneri per le Commissioni nominate dal MIUR), appositi corsi annuali che si concludono con l'esame di Stato; inoltre si prevede che, con apposite intese tra le singole Regioni e il MIUR, siano definiti i criteri generali per la realizzazione dei predetti corsi annuali "[...] in modo coerente con il percorso seguito dalla studentessa e dallo studente nel sistema della istruzione e formazione professionale" (art. 14, comma 3, D.lgs. n. 61/2017).

Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019 prescrive che "4. Con riferimento all'articolo 2, comma 1, lettera e), l'Assessore regionale per l'istruzione e la formazione professionale, entro 180 giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, d'intesa con l'Ufficio scolastico regionale regolamenta, con proprio decreto, le modalità per lo svolgimento dell'anno integrativo di quanti, in possesso del IV livello di certificazione EQF, intendano conseguire il diploma di scuola secondaria di secondo grado o accedere ai corsi ITS" (art. 4, comma 4). La disciplina legislativa regionale, dunque, va opportunamente integrata e corretta. **L-COR.**

*Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, prescrive che " 2. In applicazione della disciplina nazionale. i diplomi professionali conseguiti al termine del percorso di durata quadriennale costituiscono titolo per l'accesso ai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e, previa frequenza di apposito corso di studio annuale, consentono di sostenere l'esame di Stato per l'accesso all'università, all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché agli istituti tecnici superiori (ITS)" (art. 5, comma 2, nel testo originario non modificato dall'ultima Legge). Tenuto conto della mancanza della normativa su alcuni aspetti rilevanti (ovvero in relazione alla questione delle spese a carico delle Regioni, e circa le intese tra Regione e Ministero), la disciplina regionale va opportunamente integrata in senso corrispondente con la norma generale. **L-INT***

5.5. I percorsi di IeFP sono erogati dalle Istituzioni formative accreditate e, in via sussidiaria, dagli Istituti Professionali, sempre previo accreditamento regionale

***La norma generale:** i percorsi triennali e quadriennali di IeFP sono realizzati dalle "[...] istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalla Province autonome di Trento e Bolzano, ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226" (art. 2, comma 1, lett. b), e, in via sussidiaria, dalle "istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale (...) previo accreditamento regionale" (art. 4, comma 4).*

*Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019 prescrive che "1. Fanno parte del sistema regionale della formazione professionale gli enti ed organismi pubblici e privati accreditati che svolgano attività e percorsi di formazione di cui all'articolo 2, nonché, in applicazione del regime di sussidiarietà, gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado professionali" (art. 13, comma 1), e disciplina dell'accREDITAMENTO prevedendo che "1. I criteri e i requisiti per l'accREDITAMENTO necessari ai soggetti di cui al comma 1 dell'articolo 13, ai sensi dell'articolo 86 della legge regionale 7 maggio 2015, n. 9, sono disciplinati con regolamento di attuazione da adottarsi con apposito decreto del Presidente della Regione su proposta dell'Assessore per l'istruzione e la formazione professionale, previo parere della competente Commissione legislativa permanente dell'Assemblea regionale siciliana" (art. 14, comma 1). La disciplina regionale vigente, va opportunamente integrata, prevedendo espressamente l'obbligo di accREDITAMENTO per tutte le istituzioni, ivi comprese quelle scolastiche. **L-INT***

Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, prescrive che " 1. Fanno parte del sistema regionale gli organismi di formazione professionale accreditati secondo la normativa vigente ed in possesso dei requisiti di cui al decreto del Ministero della Pubblica Istru-

zione 29 novembre 2007 (Percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale ai sensi dell'articolo 1, comma 624 della legge 27 dicembre 2006, n. 296) e gli istituti professionali statali nel rispetto della loro autonomia e in regime di sussidiarietà secondo quanto previsto dalla disciplina nazionale" (art. 3, comma 1, articolo non modificato dalla l. n. 6/2020); e che il sistema regionale prevede anche "c) percorsi di durata triennale per il rilascio della qualifica professionale e di durata quadriennale per il rilascio del diploma professionale di cui all'articolo 4, comma 4 del d.lgs. 61/2017 presso gli istituti professionali statali, in via sussidiaria rispetto all'offerta formativa indicata alle precedenti lettere a) e b), nel rispetto dei criteri generali stabiliti con decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca del 17 maggio 2018 e con le modalità definite attraverso appositi accordi tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale" (art. 5, comma 1, lett. c, come modificato dalla legge n. 6/2020). La disciplina regionale vigente, va opportunamente integrata, prevedendo espressamente l'obbligo di accreditamento per tutte le istituzioni, ivi comprese quelle scolastiche. **L-INT**

5.6. Le condizioni cui è subordinata l'erogazione dei percorsi di IeFP in via sussidiaria da parte degli Istituti Professionali

La norma generale: sono prescritte le condizioni cui è subordinata l'erogazione dei percorsi di IeFP da parte della IP in via sussidiaria, ed in particolare il previo accreditamento regionale secondo le modalità definite dagli «accordi» tra la singola Regione e Ufficio Scolastico Regionale ai sensi dell'art. 7, comma 2 (vedi art. 4, comma 4, primo periodo), e le modalità realizzative di tali percorsi di IeFP sono stabiliti, nel rispetto dei «criteri generali» sanciti con un apposito Decreto interministeriale approvato previa intesa tra Stato e Regioni ai sensi dell'art. 7, comma 1, sono definite a livello regionale mediante un apposito accordo tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale (vedi art. 4, comma 4, secondo periodo). Tra l'altro, si introduce un'unica modalità di erogazione dei percorsi di IeFP in regime di sussidiarietà da parte delle Istituzioni scolastiche accreditate, venendo così meno le due modalità – quella integrativa e quella complementare – che erano state introdotte con il D.P.R. n. 87/2010 (che è progressivamente disapplicato, a partire dalle prime classi attivate nell'anno scolastico 2018-2019 negli Istituti Professionali).

Nella Regione Sicilia la Legge regionale n. 23/2019 prescrive che "3. L'iscrizione ai percorsi IeFP può avvenire presso gli organismi accreditati per l'erogazione dell'offerta formativa di cui all'articolo 2, comma 1, lettere a), b), e), che abbiano realizzato e completato positivamente la sperimentazione triennale di un singolo percorso di istruzione e formazione professionale ovvero presso gli istituti professionali statali in regime di sussidiarietà integrativa" (art. 6, comma 3). La disciplina regionale vi-

gente va dunque opportunamente integrata, prevedendo il rispetto delle predette condizioni, e anche corretta là dove prevede la "sussidiarietà integrativa". **L-COR**

*Nella Regione Umbria la Legge regionale n. 30/2013, così come recentemente modificata dalla Legge n. 6/2020, prescrive che il sistema regionale prevede anche "c) percorsi di durata triennale per il rilascio della qualifica professionale e di durata quadriennale per il rilascio del diploma professionale di cui all'articolo 4, comma 4 del d.lgs. 61/2017 presso gli istituti professionali statali, in via sussidiaria rispetto all'offerta formativa indicata alle precedenti lettere a) e b), nel rispetto dei criteri generali stabiliti con decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca del 17 maggio 2018 e con le modalità definite attraverso appositi accordi tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale" (art. 5, comma 1, lett. c, come modificato dalla Legge 6/2020). La disciplina regionale vigente, dunque, è coerente con la norma generale. **L-OK***

6. Considerazioni di sintesi a conclusione della ricerca

Al termine della ricerca che si è sviluppata in questi ultimi due anni con l'analisi delle discipline della IeFP vigenti in tutte le Regioni e Province Autonome, si fornisce al lettore uno schema complessivo che consente di comprendere, con un solo sguardo, in quale misura le norme generali poste dal D.lgs. n. 61/2017 in relazione alla IeFP risultino effettivamente recepite nelle molteplici realtà istituzionali territorialmente competenti. A tal fine, nello schema riassuntivo è indicato, per ciascuna Regione e Provincia Autonoma ed in relazione ad ogni norma generale, l'esito delle valutazioni dettagliatamente esposte e motivate nei singoli contributi che sono stati pubblicati in questa Rivista. Si tratta, a ben vedere, di una mappa che permette di cogliere con immediatezza il grado di "coerenza", o, viceversa, di "incoerenza" delle discipline dettate dalle singole Regioni e Province Autonome rispetto all'assetto complessivamente delineato per tutto il territorio nazionale dal Decreto legislativo n. 61/2017 che ha posto le più recenti norme generali sull'Istruzione professionalizzante riferibili alla IeFP. Dunque, una mappa sul grado di "coerenza vs. incoerenza" nazionale dei singoli modelli territoriali di IeFP.

In definitiva, dalla mappa conclusivamente allegata risulta che, a distanza di tre anni dall'entrata in vigore del Decreto legislativo n. 61/2017, **soltanto in una minoranza dei casi, ed esattamente in 59 delle 252 rilevazioni qui compiute, e cioè nel 23% rispetto al totale, la disciplina (legislativa o provvedimentale) vigente nelle Regioni e Province Autonome è coerente con le norme generali poste dal D.lgs. n. 61/2017 con riferimento alla IeFP.** Peraltro, in quasi un terzo di questi casi, ed esattamente in 19 casi, e quindi nell'8 % rispetto al totale delle rilevazioni, le predette norme generali risultano recepite con atti provvedi-

mentali adottati in via amministrativa, i quali, pertanto, sono privi di quella corrispondente previsione di legge che ne renderebbe stabile e certo il fondamento normativo.

Dunque, sulla base dei dati raccolti nella presente ricerca, **nella larga maggioranza dei casi, cioè in 193 valutazioni, e quindi nel 77% del complesso della rilevazioni qui compiute, la disciplina vigente a livello territoriale (regionale o delle Province Autonome) in tema di leFP richiede ancora opportune e necessarie integrazioni, correzioni e aggiornamenti**, ovvero, più esattamente, andrebbe integrata perché lacunosa rispetto a quanto previsto dalle norme generali, o andrebbe corretta in quanto presenta aspetti palesemente contraddittori o contrastanti con le stesse norme generali, o andrebbe comunque approvata, perché attualmente del tutto mancante. E tale incoerenza è riscontrabile anche per alcune valutazioni relative a discipline legislative approvate o comunque integrate o corrette dopo l'entrata in vigore del D.lgs. n. 61/2017.

Ovviamente, deve aggiungersi che i dati qui indicati sono quantitativi, e, pertanto, non tengono conto del "peso specifico" proprio di ciascuna norma generale riferibile alla leFP. E' evidente, ad esempio, che la mancanza di una disposizione legislativa che consenta alle Istituzioni formative accreditate di erogare i percorsi di leFP è senz'altro più grave e, dunque, determina una divaricazione del modello territoriale di leFP molto più rilevante rispetto ad altre possibili lacune o contraddizioni tra la disciplina prescritta a livello territoriale e le norme generali poste in sede nazionale.

In conclusione, pure scontando la possibile presenza di eventuali errori o sviste nell'esame e nell'interpretazione delle vigenti discipline territoriali, è riscontrabile un'elevata incoerenza tra le norme generali sull'Istruzione professionalizzante – anche o direttamente – riferibili alla leFP e desumibili dal recente D.lgs. n. 61/2017, e le discipline prescritte dalle Regioni e Province Autonome. Per di più, in alcuni Enti manca ancora un atto legislativo che sia espressamente, compiutamente e sistematicamente dedicato alla leFP. In tali Enti le scelte in materia di leFP sono compiute essenzialmente in via amministrativa e, quindi, la normativa di rango primario applicata risulta essere quella di provenienza comunitaria, quella nazionale e, talora, quella regionale che si riferisce ancora genericamente alla "Formazione Professionale" e che, talvolta, è addirittura anteriore alla stessa legge di revisione costituzionale del 2001. Per tutti questi motivi, appare ancor più evidente l'esigenza di un diffuso ed attento intervento legislativo delle istituzioni territoriali in materia di leFP. Talvolta sarà necessario un vero e proprio cambiamento di rotta, in altri casi basterà procedere ad opportune correzioni o soltanto a limitate integrazioni. In ogni caso, è una questione "nazionale" che ricade nella piena responsabilità delle Istituzioni territoriali.

La domanda di competenze digitali nel mercato del lavoro. Indicazioni per la IeFP

FRANCESCO BERNI, SONIA CARBONE, RITA ANABELLA MARONI¹

Introduzione

Un'analisi sulle competenze digitali richieste dal sistema produttivo italiano nei comparti industria e servizi è utile non solo a comprendere la crescente importanza dell'innovazione digitale in termini tecnologici, organizzativi e di business, ma soprattutto il loro impatto sul sistema formativo.

I sistemi di formazione e istruzione non possono che essere strutturalmente in ritardo rispetto al progresso tecnologico², per cui occorre analizzare questo gap per rispondere alle nuove esigenze organizzative aziendali, ai nuovi modelli di consumo e all'utilizzo delle nuove tecnologie. Comprendere e anticipare l'innovazione digitale è utile per poter pianificare nuovi programmi, metodologie e piani didattici e formativi.

Questo articolo, partendo dalle caratteristiche dei fabbisogni professionali del sistema imprenditoriale, così come emerse nel volume delle competenze digitali 2019 del Sistema Informativo Excelsior (Unioncamere, 2020a), prova a focalizzare le possibili implicazioni sull'**offerta di Formazione Professionale** in materia di competenze digitali e trasversali relative agli **indirizzi di qualifica e di diploma professionale** (livelli 3 e 4 EQF).

Come ogni sfida, l'innovazione digitale implica anche dei rilevanti "effetti collaterali", tra i quali possiamo annoverare la disoccupazione tecnologica, la difficoltà nel supportare i lavoratori nella transizione da un lavoro all'altro³, la riorganizzazione dell'*upskilling* e del *reskilling* dei lavoratori impiegati, che si inseriscono in un contesto di crisi economica, di disoccupazione giovanile, di dif-

¹ Area Formazione e Politiche Attive del Lavoro – Unioncamere.

² SCHLEICHER A., *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, Paris, OECD Publishing, 2015.

³ WORLD ECONOMIC FORUM, *Jobs of Tomorrow Mapping Opportunity in the New Economy*, 2020.

ficoltà nel reinserimento lavorativo dei disoccupati, di mismatch tra domanda e offerta di lavoro e di invecchiamento della popolazione.

Il digitale è già oggi un vettore di trasformazione del mondo del lavoro e delle imprese, l'indagine del Sistema Informativo Excelsior supporta i policy maker, partendo dal monitoraggio dei fabbisogni professionali e formativi e delle relative competenze, con la finalità di fornire indicazioni tempestive per le strategie delle Politiche Attive del Lavoro e della programmazione formativa.

Il campo di osservazione dell'indagine considera nel complesso 1.302.180 imprese dell'industria e dei servizi, che hanno programmato, nel corso del 2019, 4.615.200 contratti di lavoro.

Nell'indagine si evidenziano anche le richieste da parte del mercato del lavoro delle tre tipologie di digital skill, così come individuate dal Sistema Informativo Excelsior, ossia:

- l'uso di tecnologie digitali di base e capacità di gestire e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale;
- la capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici e informatici per organizzare e valutare informazioni qualitative e quantitative;
- la capacità di gestire soluzioni innovative applicando tecnologie (digitali) robotiche, *big data analytics*, *internet of things*, ecc. ai processi aziendali, anche in linea con quanto previsto nel 'Pacchetto Impresa 4.0'.

Secondo i risultati dell'indagine, le figure professionali più rispondenti ai fabbisogni professionali delle imprese sono quelle che non si limitano a possedere soltanto un set di competenze digitali (*digital skill set*), ma che abbiano anche un efficace mix di *soft skill* (flessibilità e adattamento, lavorare in gruppo, problem solving lavorare in autonomia) e abilità comunicative (comunicare in lingua italiana e in lingua straniera).

L'affermazione di una progettazione di percorsi formativi professionalizzanti passa necessariamente attraverso l'interdipendenza tra conoscenze tecniche, competenze digitali, abilità relazionali e soft skill, tali da facilitare l'accesso al mondo del lavoro, la riqualificazione dei lavoratori, le transizioni da un lavoro ad un altro e la riduzione del fenomeno del mismatch.

La Formazione Professionale, in ambito delle competenze digitali, integra le dimensioni tecnologiche, comportamentali e comunicative utili alla creazione di profili adatti non solo all'utilizzo degli strumenti digitali, ma in grado anche di adattarsi ai cambiamenti di ambiente competitivo e tecnologico.

1. Le competenze digitali richieste dal sistema economico italiano

L'indagine, seguendo le dinamiche quanti-qualitative della domanda di lavoro, delle entrate programmate e del fabbisogno di competenze professionali, rileva anche la richiesta e il grado di competenze digitali richieste dalle imprese.

Le entrate di figure professionali in possesso di competenze digitali nei macrosettori dell'industria e dei servizi evidenziano un trend di crescita costante nel corso degli ultimi anni. Per quanto concerne la capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici e informatici, si è passati 2.083.000 entrate del 2017, ai 2.341.000 del 2018 ed infine ai 2.368.000 del 2019.

Costante anche la crescita dell'uso delle tecnologie digitali di base, che sono le più richieste dal mondo produttivo, passate dai 2.361.000 del 2017, ai 2.673.000 del 2018 ed infine ai 2.788.000 del 2019.

La capacità di gestire soluzioni innovative 4.0 è ancora una competenza dal carattere più specialistico, però, occorre evidenziare il suo trend di crescita costante, si passa da 1.400.000 entrate del 2017, ad 1.653.000 del 2018 ed infine ad 1.671.000 del 2019.

Analizzando questi dati sul totale delle entrate programmate nel 2019 si evidenzia che il 60,4% delle richieste di risorse umane richiama la presenza delle competenze digitali, come l'uso di tecnologie internet, e capacità di gestire e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, a cui segue il 51,3% di profili caratterizzati dalla capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici e informatici per organizzare e valutare informazioni qualitative e quantitative, e infine il 36,2% da profili con capacità di gestire soluzioni innovative applicando tecnologie robotiche, *big data analytics*, *internet of things* ai processi aziendali.

A questo punto è interessante delineare anche la ripartizione del livello di *digital skill* richieste (livello basso, livello medio e livello elevato) in modo da introdurre il successivo focus sulla richiesta da parte delle imprese di qualifiche professionali e diplomi (livelli 3 e 4 EQF).

Le competenze digitali sono richieste con un elevato grado di importanza al 22,1% delle entrate programmate, con un livello medio al 18,2% e con un livello base al 20,1%.

Per quanto riguarda la domanda di capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici, si attesta al 17,4% quando l'importanza è elevata, al 16,1% per il livello medio e al 17,9% per il livello base.

Infine, la capacità di gestire soluzioni innovative 4.0 viene richiesta con elevata importanza solo all'11,4% dei flussi, con un livello medio all'11,2% e con un livello base al 13,5%.

La domanda di competenze per il digitale rilevata dall'indagine Excelsior testimonia, dunque, un elevato interesse da parte delle imprese al *recruitment* di risorse umane sempre più qualificate. È elevata la domanda di competenze digitali di base, che rispecchiano una capacità d'uso nella quotidianità lavorativa di strumenti informatici, così come di competenze più evolute quali, ad esempio, l'utilizzo di linguaggi e metodi matematici/informatici per organizzare e valutare dati e informazioni o più in generale la capacità di gestire soluzioni innovative a seguito dell'adozione di tecnologie 4.0, di nuovi modelli organizzativi e di business. Non solo, le imprese, in uno scenario di crescente digitalizzazione, esprimono un fabbisogno integrato di competenze per il digitale, ossia di un *digital skill set* in cui due o più delle competenze rilevate si combinano fra di loro.

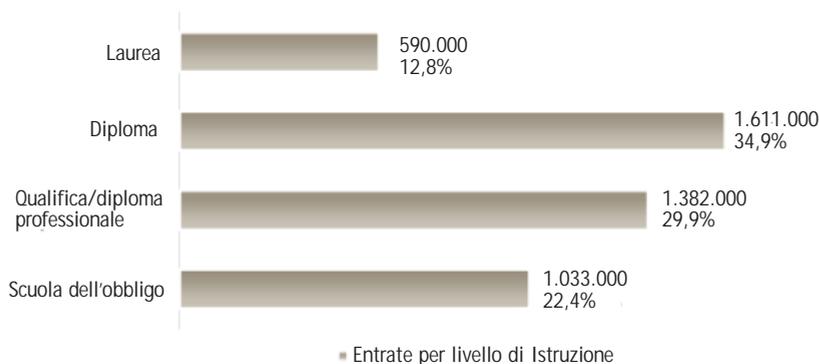
Queste evidenze indicano senza dubbio alcuno che le competenze digitali sono sempre più necessarie per lo sviluppo dei settori di industria e servizi. Il "pensare informatico", l'attenzione agli strumenti di comunicazione multimediale e le capacità di approcciarsi ai metodi e ai linguaggi matematici sono ormai diffusi in maniera pervasiva in tutti i settori, sia per quelle figure professionali che agiscono direttamente nella trasformazione digitale dei modelli tecnologici, organizzativi e di business delle imprese, sia per le figure professionali che, seppur non partecipano direttamente all'implementazione della *digital transformation*, necessitano di competenze digitali per svolgere i propri compiti e mansioni.

I numeri dimostrano che le competenze digitali oramai si innestano nella gran parte dei settori e delle professioni, per cui data la intersectorialità e la diffusione, occorre sottolineare un aspetto essenziale: il possesso di *digital skill* non riguardando esclusivamente le professioni ICT, deve andare di pari passo con le cosiddette *soft skill*, a testimonianza di un processo di ibridazione in atto, che è trasversale e pervasivo.

A seguire, ci si soffermerà sulle **entrate programmate di figure professionali nel 2019, con qualifica di Formazione Professionale, in possesso di competenze digitali**, dopodiché si tratterà dei processi di ibridazione tra *digital-skill* e *soft skill*.

2. Formazione ed Istruzione per lo sviluppo delle competenze digitali

POSTI DI LAVORO PROGRAMMATI DALLE IMPRESE NEL 2019, PER LIVELLO DI ISTRUZIONE (VALORI ASSOLUTI E PERCENTUALI)



Fonte: Unioncamere - ANPAL, Sistema informativo Excelsior, 2019

Il livello e l'indirizzo di studio riferiti alle previsioni di assunzione delle imprese italiane nel 2019 costituiscono un significativo elemento di analisi anche rispetto all'offerta formativa presente sul territorio ed alla sua adeguatezza rispetto alle richieste delle imprese, da sempre un elemento rilevante della programmazione offerta dagli Istituti italiani.

Nel 2019, come già evidenziato, sono state programmate 4.615.200 entrate di personale, così suddivise per titolo di studio: 590mila laureati (12,8%), 1.611.000 diplomati (34,9%), 1.382.000 con la qualifica o il diploma professionale (29,9%) e 1.033.000 (22,4%) con la scuola dell'obbligo.

Di seguito ci si focalizza sulla richiesta delle imprese di *digital skill* e sul loro grado di importanza per i qualificati e diplomati professionali. Saranno prese in esame le tre tipologie di competenze digitali, così come rilevate dal Sistema Informativo Excelsior.

3. La capacità di gestire e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale

Partendo dalla **capacità di utilizzare competenze digitali di base**, come l'uso di tecnologie internet, e la **capacità di gestire e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale**, emergono alcune evidenze.

Questa competenza è richiesta al 60,4% complessivo dei profili, il dato si attesta al 48,7% per i qualificati e i diplomati professionali, mentre per i laureati la richiesta è pari al 93,6% e per i diplomati al 67,4%.

La divaricazione tra i titoli di studio è evidente, e per questo tipo di competenza si evidenzia in maniera più marcata quel fenomeno per cui al crescere del titolo di studio aumenta la quota di competenza necessaria per lo svolgimento della professione.

Quando il **grado di importanza** della necessità di questa competenza digitale è considerato **basso**, ci troviamo di fronte al 20,1% delle entrate, mentre per i qualificati professionali è al 22,7% addirittura sopra la media, per il grado di importanza **medio** si registrano il 18,2% totale di entrate (di cui il 16,9% tra i qualificati professionali), mentre alle competenze di **grado elevato**, il totale è del 22,1% (i qualificati professionali al 9,3%).

Analizzando l'importanza dell'**uso di tecnologie internet** e la **capacità di gestire e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale** per i percorsi di qualifica e diploma professionale emerge che i livelli più alti caratterizzano l'indirizzo amministrativo segretariale (95% di cui il 55,4% dichiara la richiesta di competenze di livello elevato), l'indirizzo elettronico (86,3% di cui il 51,8% dichiara la richiesta di competenze di livello elevato), l'indirizzo dei servizi di vendita (78,2% di cui il 35,3% di livello elevato), l'indirizzo servizi di custodia e accoglienza (65,1% di cui il 23,9% di livello elevato), l'indirizzo riparazione dei veicoli a motore con il 68,9% di richiesta di competenze, l'indirizzo impianti termoidraulici con la richiesta al 63,4% di competenze e l'indirizzo produzioni chimiche (55,6% di cui il 22,2% di livello elevato).

Fanalini di coda risultano essere l'indirizzo calzature, trasformazione alimentare, abbigliamento ed edile.

Il Sistema Informativo Excelsior indica anche quali sono gli indirizzi di studio con **difficoltà di reperimento** per i quali è richiesta questa competenza. La difficoltà di reperimento dei profili con questo tipo di competenza è pari al 34,1% mentre riferita alle ricerche di personale con il titolo di studio di **qualifica o diploma professione** è al **35,8%**. È interessante a questo punto capire quali siano gli indirizzi di qualifica professionale con maggiore difficoltà di reperimento, ossia quelli in cui è più evidente il mismatch domanda/offerta di lavoro e che quindi possono essere considerati come quelli più ricercati dalle imprese. Al primo posto c'è l'indirizzo di riparazione dei veicoli a motore con l'86,7% di difficoltà di reperimento; a seguire l'indirizzo lavorazioni artistiche con il 73,1%, quindi l'indirizzo impianti termoidraulici con il 61,8%, l'indirizzo meccanico con il 60% e l'indirizzo abbigliamento con il 58,1%.

L'indirizzo riparazione veicoli a motore e quello impianti termoidraulici hanno una richiesta di questa competenza superiore alla media dei qualificati professionali, per cui è "strutturale" che essendo richiesta maggiormente la competenza in esame ci possa essere difficoltà di reperimento. Fattispecie diversa invece quella dell'indirizzo meccanico, indirizzo lavorazioni artistiche e indirizzo

abbigliamento, in cui la richiesta di questo tipo di competenza digitale è inferiore alla media (in particolare quella dell'indirizzo abbigliamento pari al 31%) eppure vi è alta difficoltà di reperimento. Questo dato può essere interpretato con il fatto che seppure la richiesta di competenza è riservata ad un basso numero di profili, non si riescono a trovare quelli adatti, per cui è opportuna una revisione degli interventi formativi in merito, soprattutto per indirizzi come lavorazioni artistiche e abbigliamento in cui un certo tipo di creatività visuale e multimediale di stampo digitale è ormai connaturata alla professione.

Per quanto riguarda i **profili professionali più richiesti per gli under 30** per cui la competenza è considerata necessaria, al primo posto c'è l'indirizzo lavorazioni artistiche, a cui seguono quello produzioni chimiche e quello sistemi e servizi logistici.

4. La capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici e informatici per organizzare e valutare informazioni qualitative e quantitative

Passando alla **capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici e informatici per organizzare e valutare informazioni qualitative e quantitative**, si può notare che questo tipo di competenza è richiesta al 51,3% delle entrate programmate. Analizzando i titoli di studio, per i qualificati e i diplomati professionali è richiesta per il 42,1% dei profili professionali, per i laureati è richiesta per l'82,5% infine il 56% per i percorsi di istruzione secondaria.

A riguardo del grado di importanza del livello di competenze, si nota una sostanziale uniformità intorno al 18% di richiesta di **competenze necessarie con bassa importanza** sia nel totale nazionale, che in quello dei qualificati e diplomati professionali. Per quanto concerne il **grado di importanza medio** il totale di richiesta di entrate programmate è pari al 16,1%, di cui il 13,8% dei qualificati professionali. Per quanto concerne invece il **grado di importanza elevata**, su un totale del 17,4%, vi è una richiesta di capacità elevate per il 10,2% dei qualificati e diplomati professionali.

Approfondendo l'importanza della **capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici e informatici** per i percorsi di qualifica e diploma professionale emerge che i livelli più alti caratterizzano l'indirizzo amministrativo segretariale (78,7% di cui il 31,3% dichiara la richiesta di competenze di livello elevato), l'indirizzo produzioni chimiche (52,2% di cui il 31,1% di livello elevato), l'indirizzo di servizi di custodia e accoglienza con il 55,4% di richiesta di competenza di cui il 19,9% di grado elevato. Seguono l'indirizzo riparazione veicoli a motore con il 48,5%, ma con ben il 17,3% di richieste di grado elevato, importante an-

che la richiesta per l'indirizzo servizi di vendita (60,5% complessivo di cui 16,5% di livello elevato). Importanti le richieste di questa competenza anche per l'indirizzo elettronico (56,1% di cui 16,6% di livello elevato) e per quello elettrico (54,9% di cui 12,5% di grado elevato).

Gli indirizzi con minore richiesta di competenze matematiche e informatiche sono l'indirizzo calzature, assistenza e benessere, trasformazione agroalimentare, abbigliamento e quello agricolo.

Tra gli indirizzi di studio dei **percorsi di qualifica e diploma professionale** con **difficoltà di reperimento** per i quali è richiesta questa competenza, la difficoltà di reperimento è del 38,1%, contro un totale nazione del 35,5% dei profili.

Al primo posto c'è l'indirizzo di riparazione dei veicoli a motore con il 77,2% di difficoltà di reperimento, a seguire l'indirizzo impianti termoidraulici con il 58,2%, poi quello meccanico con il 57%, servizi di custodia e accoglienza con il 51,6% e infine quello elettrico con il 45,1%.

Per quanto riguarda i **profili professionali più richiesti per gli under 30** per cui la competenza è considerata necessaria al primo posto c'è l'indirizzo lavorazioni produzioni chimiche, a cui seguono l'indirizzo grafico e cartotecnico e quello sistemi e servizi logistici.

5. Capacità di gestire soluzioni innovative applicando tecnologie 4.0

L'analisi della **capacità di gestire soluzioni innovative applicando tecnologie robotiche, big data analytics, internet of things, ecc. ai processi aziendali, in linea con quanto previsto nel 'Pacchetto Impresa 4.0'** mostra delle caratteristiche peculiari.

Questa competenza è ritenuta necessaria per il 36,2% delle entrate programmate, quota che varia al variare del livello di istruzione: è richiesta al 30,2% dei qualificati e diplomati professionali, al 61,2% dei laureati e al 38,7% di chi possiede titoli di istruzione secondaria e post-secondaria.

Analizzando quest'ultimo segmento si nota che, a fronte di una media del 13,5% a cui viene richiesta questa competenza con un **livello base**, per i qualificati e i diplomati professionali la quota è pressoché identica (13,6%). Con la richiesta al **livello medio** di competenze si nota un totale complessivo dell'11,2% mentre per i qualificati professionali la richiesta è per il **9,2%** dei profili. Le richieste di competenze di **livello elevato** vengono richieste all'11,4% complessivo, di cui 7,4% delle entrate di qualificati e diplomati professionali.

È necessario analizzare, per la capacità di gestire soluzioni innovative 4.0,

quali sono le entrate programmate che richiedono questa competenza e il possesso di titoli di studio come qualifiche e diplomi professionali. Sono richiesti il 59,5% con l'indirizzo elettronico di profili con capacità di gestione di tecnologie 4.0 (di cui il 26,9% di livello elevato). La percentuale più alta di richiesta di competenze 4.0 di livello elevato però si raggiunge per l'indirizzo produzioni chimiche (28,7% su un totale di 41,6% di entrate per cui la competenza è ritenuta necessaria). Segue l'indirizzo amministrativo-segretariale con il 47,8% complessivo (di cui il 14,3% di livello elevato), valori simili per l'indirizzo elettrico (45,6% complessivo di cui 14,4% di livello elevato), leggermente più bassi i valori dell'indirizzo riparazione veicoli a motore (45,2% di cui il 10,1% di livello elevato). Da sottolineare anche i dati dell'indirizzo di servizi di custodia e accoglienza (35,4% di cui ben il 14,2% di grado elevato), quelli dell'indirizzo impianti termoidraulici (40,6% con il 10,2% di competenze elevate) e infine l'indirizzo lavorazioni artistiche (38,2% di cui il 10,7% di livello elevato).

Gli indirizzi con minore richiesta di competenze 4.0 sono l'indirizzo montaggio e manutenzione imbarcazioni, l'agricolo, quello delle calzature, l'assistenza e benessere, l'abbigliamento e la trasformazione agroalimentare.

La **difficoltà di reperimento** dei profili con questo tipo di competenza è pari al 37% dei profili, mentre riferita alle ricerche di personale con il titolo di studio di **qualifica o diploma professione è al 39,6%**.

È interessante a questo punto capire quali siano gli indirizzi di qualifica professionale con maggiore difficoltà di reperimento, ossia quelli in cui è più evidente il mismatch domanda/offerta di lavoro e che quindi possono essere considerati come quelli più ricercati dalle imprese.

Al primo posto c'è l'indirizzo calzature con il 75,3% di difficoltà di reperimento, a seguire l'indirizzo riparazione veicoli a motore con il 73,5%, l'indirizzo impianti termoidraulici con il 68,5%. Infine, quasi appaiati la difficoltà di reperimento dell'indirizzo agricolo (58,9%) e l'indirizzo lavorazioni artistiche (58,8%).

Per quanto riguarda il target degli under 30, i **profili professionali più richiesti** per cui la competenza è considerata necessaria vedono al primo posto l'indirizzo lavorazioni produzioni chimiche, a seguire l'indirizzo lavorazioni artistiche e l'indirizzo grafico e cartotecnico.

6. Il digital skill set ricercato dalle imprese

Tanto più le competenze digitali sono ritenute importanti per lo svolgimento dell'attività lavorativa, tanto maggiore è la difficoltà a trovare sul mercato il profilo professionale adeguato rispetto alle aspettative delle imprese. Se è già di per

sé elevata la difficoltà a reperire almeno una delle competenze per il digitale (è difficile da reperire il 28,9% dei profili ricercati), si allarga ancora più il mismatch fra domanda e offerta di lavoro quando le imprese ricercano un set composto da più competenze digitali (*e-skill mix*). Le imprese dichiarano difficoltà a reperire il 36,4% dei profili professionali con un *e-skill mix* composto da almeno due delle tre competenze, fino ad arrivare a una difficoltà che sfiora il 40% quando il *digital skill set* comprende tutte e tre le competenze per il digitale.

Nella maggior parte dei casi siamo di fronte a professioni chiamate a svolgere mansioni e compiti complessi che richiedono, per l'appunto, l'integrazione fra competenze per il digitale. Fra queste spiccano, senza dubbio, le professioni dirigenziali a cui spetta il compito di guidare la trasformazione verso il digitale definendo le opportune strategie aziendali. Ruolo centrale è rivestito anche dalle professioni specialistiche e tecniche riconducibili all'ICT, necessarie a supportare il cambiamento e la transizione verso il digitale, ma non solo. Le imprese richiedono **competenze digitali integrate anche alle figure professionali esecutive e più operative**, quali quelle in uscita dai percorsi di leFP. Fra le figure più ricercate si annoverano gli addetti ai lavori di ufficio e gli installatori e manutentori. Per questi ultimi, inoltre, le imprese dichiarano una difficoltà di reperimento che sfiora il 60%.

Al tempo stesso, fra **gli indirizzi di leFP** a cui maggiormente le imprese richiedono un *e-skill mix* si segnalano l'indirizzo amministrativo-segretariale, quello dei servizi di vendita, a cui si aggiungono i servizi di custodia e accoglienza, l'indirizzo produzioni chimiche e quello elettronico. L'*e-skill mix* ricercato dalle imprese è di difficile reperimento in particolare per l'indirizzo riparazione dei veicoli a motore, con un valore che supera l'81% dei profili ricercati, a cui si affiancano gli indirizzi impianti termoidraulici (68% è di difficile reperimento), meccanico (57%), abbigliamento (55%) ed elettrico (52%).

Questo enorme gap tra domanda e offerta di profili con più competenze per il digitale fra loro integrate richiede al più presto una revisione degli interventi formativi, se si vogliono cogliere tutte le opportunità di lavoro che il mercato offrirà nei prossimi anni.

7. Il processo di ibridazione delle professioni e la complementarità tra soft skill e singole e-skill

Il mercato del lavoro richiede che le conoscenze di base della professione siano sempre più integrate con le competenze digitali, matematiche e informatiche. Alle competenze tecnico-specialistiche si vanno affiancando sempre di più le *soft skill*, a testimonianza di un processo di ibridazione in atto, che è trasversale e pervasivo, coinvolgendo figure di diversa tipologia.

Il processo di ibridazione dei profili professionali risponde alle esigenze delle imprese di avere nel proprio organico del personale che, pur mantenendo competenze tecnico-professionali specifiche del proprio settore di attività, sia contaminato da competenze di natura differente e normalmente non previste per la figura. Ancora una volta, questo processo di ibridazione per contaminazione, se riferito alle *e-skill*, suggerisce l'esigenza delle imprese di investire in personale che possa portare, oltre ad un contributo riferito alle attività di produzione dei beni o di erogazione dei servizi, anche un nuovo modo di procedere e pertanto un'innovazione di processo collegata alla trasformazione digitale.

Esaminando il **fabbisogno di *soft skill* delle entrate con qualifica di formazione o diploma professionale** (Unioncamere, 2020a) si osserva una quota più elevata quando la competenza è richiesta in combinazione con una delle competenze digitali.

Nel dettaglio, nel 2019 le imprese ritengono necessario il ***problem solving*** per il 75% del personale in entrata con qualifica di formazione o diploma professionale, e tale quota sale al 90,8% quando viene richiesta anche la competenza digitale, al 91,5% quando sono ritenute necessarie le competenze matematiche e informatiche e al 93,7% se è la capacità di gestire soluzioni innovative ad essere richiesta.

La **capacità di lavorare in gruppo**, che è in media necessaria all'82,4% dei qualificati, risulta richiesta dalle aziende al 93,7% delle entrate a cui è domandata la competenza digitale per svolgere la professione, sempre al 93,7% quando sono necessarie le competenze matematiche e informatiche, e al 94,8% del personale a cui serve capacità di gestire soluzioni innovative.

Proseguendo con la **capacità di lavorare in autonomia**, mediamente richiesta al 78,8% delle entrate con livello di studio IeFP, si osserva che tale quota passa al 93,7% in combinazione con la competenza digitale, al 90,2% con le competenze matematiche e informatiche e al 93,6% con la capacità di gestire soluzioni innovative.

Per quanto riguarda la **flessibilità e l'adattamento**, la *soft skill* maggiormente richiesta con un valore del 94,1%, non si osservano ampi incrementi rispetto alla media: è richiesta al 97,9% dei flussi per cui è necessaria la competenza digitale, al 98% quando sono ritenute necessarie le competenze matematiche e informatiche e al 98,4% in combinazione con la capacità di gestire soluzioni innovative.

L'aumento della domanda di competenze trasversali in associazione con almeno una delle competenze digitali evidenzia quanto le *soft skill* siano divenute sempre più complementari a quelle strettamente legate alla trasformazione tecnologica nello svolgimento delle attività e testimonia il processo di ibridazione delle professioni.

Altresi la capacità di descrivere, comunicare e promuovere risultati, prodotti e servizi all'interno dell'impresa e nei rapporti esterni in italiano o in lingue straniere è maggiormente richiesta quando è necessaria una delle competenze digitali.

In particolare, le imprese ritengono necessaria la **capacità di comunicare efficacemente in italiano** per il 62,1% dei qualificati e tale domanda sale all'82,2% quando viene richiesta la competenza digitale, al 78,9% quando sono ritenute necessarie le competenze matematiche e informatiche e all'81,7% se è la capacità di gestire soluzioni innovative ad essere domandata.

Infine, la **capacità di comunicare in una o più lingue straniere**, che è in media necessaria al 41,2% dei fabbisogni occupazionali con qualifica o diploma professionale, risulta richiesta dalle aziende al 61,8% delle entrate a cui è richiesta la competenza digitale per svolgere la professione, al 57,3% quando sono necessarie le competenze matematiche e informatiche, e al 64,1% del personale a cui serve capacità di gestire soluzioni innovative, ben oltre 20 punti superiore alla quota media. Questo risultato probabilmente dipende dal fatto che per l'applicazione di tecnologie robotiche, l'utilizzo dei *big data* e in generale degli *IoT* è ormai imprescindibile una conoscenza base della lingua inglese su cui sono sviluppati la maggior parte dei software e strumenti informatici adoperati nelle diverse funzioni aziendali.

8. Conclusioni

L'articolo si focalizza sulla domanda delle imprese di competenze digitali e trasversali (*soft skill*) per profili professionali con una qualifica o un diploma professionale, fornendo alcuni spunti di riflessione.

L'indagine Excelsior mostra l'importanza crescente che la domanda di competenze per il digitale, singolarmente considerate oppure integrate fra di loro e con le *soft skill*, sta rappresentando nel mercato del lavoro, anche per le figure professionali in uscita dai percorsi formativi IeFP.

Nel prossimo quinquennio si stima che le imprese avranno bisogno di 1,5 milioni di occupati in possesso di competenze digitali di base, pari al 56% del fabbisogno complessivo. Inoltre, sempre per il quinquennio, si stima una domanda di figure con e-skill mix intorno alle 632mila unità, corrispondenti al 24% del fabbisogno totale.

Le stime indicano che tra il 2020 e il 2024 saranno richiesti dalle imprese circa **680mila occupati con qualifica o diploma professionale**, evidenziando anche un significativo mismatch domanda-offerta, in quanto l'offerta formativa sarà in grado di soddisfare solo il 60% della domanda potenziale.

L'accelerazione sull'innovazione digitale, tanto più necessaria a seguito della

pandemia di Covid-19, conferma che una migliore comprensione e valorizzazione di questi dati può servire per orientare le politiche di formazione, migliorare le politiche attive, riformulare efficaci politiche di reimpiego.

Analizzare quali sono i percorsi formativi che richiedono più competenze digitali può supportare nella scelta degli interventi da effettuare in termini di riduzione del mismatch domanda e offerta di lavoro, con il contestuale rinnovamento delle politiche di orientamento per la formazione e per il lavoro, in quanto si conferma la necessità di formare le competenze richieste per poter beneficiare delle future opportunità lavorative.

Il sistema della Formazione Professionale dovrà rispondere alla richiesta di competenze digitali e soft, perché si tratta evidentemente di un macrotrend di sviluppo economico di lungo periodo, in un momento storico in cui saranno all'ordine del giorno interventi legislativi contro il *digital divide*, per la digitalizzazione dei processi e degli strumenti di apprendimento e per il rafforzamento e la trasformazione digitale delle filiere produttive.

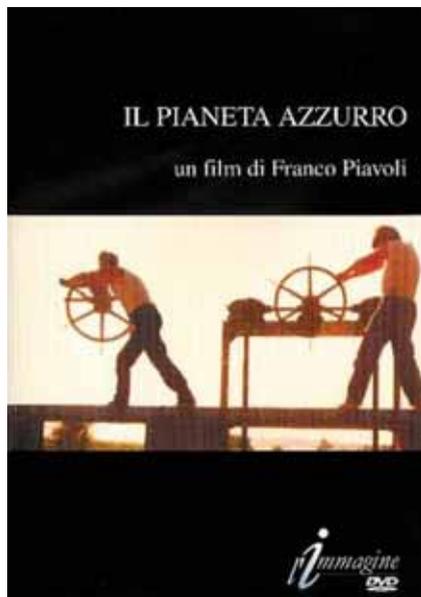
Bibliografia

- WORLD ECONOMIC FORUM, *Jobs of Tomorrow Mapping Opportunity in the New Economy*, 2020.
- SCHLEICHER A., *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, Paris, OECD Publishing, 2015.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior. Le competenze digitali. Analisi della domanda di competenze digitali nelle imprese, indagine 2019, 2020a*.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior. Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2020-2024). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione, 2020b*.

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

Il Pianeta azzurro



Regia: Franco Piavoli
Soggetto: Franco Piavoli
Sceneggiatura: Franco Piavoli
Fotografia: Franco Piavoli
Montaggio: Franco Piavoli
Aiuto regia, scenografia, costumi: Neria Poli
Montaggio sonoro: Fausto Ancillai
Musiche: Josquin Des Prés, Bruno Maderna
Cast: Paola Agosti, Alvaro Beschi, Elena-Nobis, Elvino Nobis, Carla Piccoli, Elda-Galazzini, Mara Suligoj, Attilio Tratta, Bruno Ogliani, Mario Piavoli, contadini, animali, alberi e fiori della Val Bruna
Paese: Italia
Anno: 1982
Durata: 90'
Tipologia e formato: lungometraggio a colori

Adoperarsi per la salvaguardia della natura diventa sempre più un imperativo al quale corrispondere con il massimo dell'impegno e della partecipazione. Si tratta di un ideale educativo la cui importanza era ben presente nel pensiero di Maria Montessori. La celebre scienziata e pedagogista era del tutto consapevole e convinta del legame che esiste tra i bambini e la natura, e del valore di questo legame ai fini della loro formazione personale. Per questo, nel testo che illustrava il suo metodo applicato nelle Case di bambini, pubblicato nel 1909, ella aveva dedicato a questo tema un intero capitolo intitolandolo *La natura nell'educazione*, indicando nella natura stessa uno dei motivi di interesse da coltivare, anche nel senso concreto del termine, all'interno della realtà scolastica. Riprendendo lo stesso tema nel 1950, con la pubblicazione del libro *La scoperta del bambino*, stabilì che la natura dovesse entrare a pieno titolo nel

¹ Università degli Studi di Verona.

curricolo formativo dei bambini e degli adolescenti: la natura doveva essere presente nella scuola e i piccoli e i meno piccoli dovevano avere la possibilità di lavorare la terra e di coltivare piante e fiori. Oggi questa necessità è ancor più cruciale. Se infatti un tempo la realtà ancora non industrializzata consentiva loro di fare esperienza dei contesti naturali, nel nostro tempo il contatto con animali e piante si è del tutto addomesticato, talvolta tale contatto è totalmente interdetto. Ebbene, Maria Montessori affermava che i bambini avessero bisogno di 'vivere' la natura – e 'nella' natura – e non soltanto di venirne a conoscenza attraverso i libri, ovvero solo studiandola. Dovevano poterne far esperienza, attraverso modalità immersive, tali da impegnare, accanto a tutti i sensi, anche il corpo, con i muscoli. Sono assai significative alcune foto d'epoca che ritraggono i bambini impegnati a zappare l'orto della loro scuola. Purtroppo queste opportunità vengono oggi sempre più negate, proprio anche a scuola, tra prescrizioni, vincoli, e divieti, talvolta assurdi, che imbavagliano progressivamente in modo triste ogni desiderio di un'educazione agita ed esperita direttamente. Non si può peraltro negare che viviamo nell'era delle immagini e delle mediazioni tecnologiche, che non vanno da un lato problematicamente demonizzate, dall'altro lasciate senza alcun filtro alla libera fruizione da parte dei bambini. Magari si può adottare un atteggiamento che non neghi questa realtà della tecnologia, bensì tenti di usufruirne quale alleata nell'azione educativa, per un recupero mediato, ma auspicabilmente e probabilmente capace di far nascere una nostalgia e un desiderio di riscoperta diretta di ciò che di fatto nel mondo attuale si tende ad abolire: tutto ciò che non è artefatto umano. Si tratta di individuare i supporti più opportuni, capaci di far vedere, e gustare, ai giovani, immagini della natura in modo poetico, e per questo particolarmente efficace sul piano educativo. Il cinema, un certo cinema, può sicuramente aiutare. Presentato nel 1982 alla 39ª edizione della Mostra internazionale d'arte cinematografica di Venezia, il lungometraggio *Il pianeta azzurro*, del regista bresciano Franco Piavoli, vincitore del Premio UNESCO, ottenne dal grande regista russo Andrej Tarkovskij queste sentite parole di apprezzamento: «*Il Pianeta azzurro* è un poema, un viaggio, un concerto su la natura, l'universo, la vita. Un'immagine diversa da quella sempre vista». In queste parole è possibile ravvedere una serie di suggerimenti utili per avvicinarsi a quest'opera cinematografica adottando un opportuno atteggiamento di raccoglimento e di contemplazione. Tarkovskij parla di una immagine necessariamente diversa, quasi a dire che occorre adottare nuovi, o forse dimenticati e trascurati, punti di vista per guardare ed ascoltare la Terra, che ci ospita, una terra in cui "il nascere si ripete di cosa in cosa/e la vita/a nessuno è data in proprietà/ma a tutti in uso". Sono questi ultimi alcuni versi tratti dal *De rerum natura* di Lucrezio, proposti dal regista quale incipit del suo lavoro audiovisivo, che è stato ritenuto, e continua

ad esserlo, un'autentica opera d'arte. Siamo in presenza di un documentario del tutto singolare, meglio dire di una lettura espressiva e fortemente partecipata realizzata all'interno di quello che Piavoli ha definito come un 'fazzoletto'², da lui prescelto e ritagliato all'interno del Pianeta azzurro. Con l'aiuto della moglie, Neria Poli, il regista ha lavorato per due anni girando munito di cinepresa – impressionando ben trentamila metri di pellicola – e un registratore, corredato di un microfono direzionale ad alta sensibilità, nel territorio della Val Bruna, situata tra la Provincia di Brescia e quella di Mantova, a Sud del Lago di Garda, ed esattamente tra Solferino e San Martino, località note per la decisiva battaglia che segnò la fine della Seconda Guerra d'Indipendenza. In tale contesto Piavoli ha raccolto una grande quantità di immagini, suoni, rumori e voci: il disgelo del ghiaccio, la pioggia e il fluire delle acque, nonché il loro scorrere dapprima trattenuto e poi sempre più presente ed impetuoso, il germogliare delle piante, i fiori, i movimenti degli animali, il frinire dei grilli e delle cicale, il gradire delle rane, l'ululato dei lupi, le voci umane che proferiscono fonemi più che parole, lasciate volutamente dal regista ad uno stadio di inintelligibilità, i colori, i bagliori e i riverberi luminosi. Ha raccolto inoltre anche i segnali delle liti, degli incontri violenti, ad opera di animali e uomini, e degli affanni e dei dispiaceri di questi ultimi. *Il Pianeta azzurro* propone dunque un universo di elementi dapprima ripresi senza alcuna intenzionalità meramente romantica, tantomeno moraleggiante, e poi montati e proposti dal regista con assoluta maestria, sempre con l'aiuto dell'amatissima moglie. Un elemento che è tutt'altro che trascurato è il silenzio, che amplia lo spazio per lo stupore, la contemplazione, la riflessione. Altro elemento rilevante è l'immobilità della cinepresa: le inquadrature sono quasi sempre fisse, per non creare 'rumore' ai movimenti insiti nella realtà presa in considerazione come soggetto e non come oggetto dello sguardo. Ne è risultato quello che lo stesso autore ha definito come un 'concerto' per gli occhi e per le orecchie, ovvero l'esecuzione di una partitura di elementi ordinati adottando uno stile simile a quello di un pittore, che preleva i colori dalla tavolozza e li sistema su un quadro avvicinandoli e mescolandoli, secondo uno schema dettato da una appassionata ricerca artistica. Questo allo scopo di comunicare allo spettatore quelle emozioni e quel sentimento della necessità di un atteggiamento di rispettosa contemplazione e di ascolto che si richiedono a chi voglia avvicinarsi e guardare all'ambiente e alla natura in esso presente con rispetto, con devozione, apprezzando la dimensione di un tempo

² Questa ed altre citazioni, proposte nel testo tra virgolette semplici, sono tratte dal denso commento che il regista ha rilasciato sul suo film, contenuto in uno degli extra del dvd prodotto da Silvano Agosti per la *11 Marzo Cinematografica*, Edizione L'Immagine.

istantaneo e allo stesso tempo dilatato. Di fatto il film si sviluppa nell'arco di un giorno e mezzo, ma quello stesso spazio temporale corrisponde al susseguirsi delle quattro stagioni, e allo svolgersi dell'evoluzione del mondo da tempi lontanissimi. La poetica di Piavoli, che si realizza attraverso un modo del tutto inusuale di avvicinarsi alla natura per riprenderla, si riconosce e si apprezza con chiarezza in queste parole del regista: «Ancora quando facevo le mie prime cose con Neria, andando a spasso ascoltavamo i rumori della natura e a cominciare da *Le stagioni* [il primo lungometraggio del regista, del 1961] abbiamo voluto lasciar parlare le voci dei torrenti, delle piante, degli animali, e poi naturalmente anche le voci umane, ma anche quelle inglobate in questo consorzio, "questa bella d'erbe famiglia e d'animali" come scriveva il Foscolo. Abbiamo capito che questo mondo non poteva essere espresso meglio se non usando proprio le sue stesse voci»³. È una poetica, quella del regista di Pozzolengo, che vuole trasmettere la consapevolezza e la necessità di considerare l'uomo inserito nel contesto della natura. Non esistono l'uomo e la natura disgiunti, bensì l'uomo è nella natura, è parte costitutiva di essa. Questa unità è carpita in due sequenze in particolare, che si susseguono una dopo l'altra. Nella prima si assiste all'incedere lento, maestoso, luccicante di una lumaca, che poi si accoppia con un suo simile, nella seconda la cinepresa cattura con delicatezza e pudicizia, ma efficacemente, le effusioni che una coppia di giovani si scambia tra le spighe di un campo. Se nella prima sequenza il sonoro propone il fruscio umido dell'incedere e dell'incontro flessuoso delle due lumache, nonché degli scricchiolii delle foglie sotto il loro peso, nella seconda i piccoli e delicati sospiri e i sommessi gemiti dei due giovani si mescolano al rumore del vento e delle spighe ondegianti. Uomo e natura sono un tutt'uno. Non c'è uno spettacolo naturale da osservare dall'esterno: il film immerge lo spettatore nella vicenda dell'uomo nella natura, e lo rimanda all'idea della reciproca appartenenza. Per questo *Il Pianeta azzurro* è profondamente educativo. Lungi dall'offrire un'immagine del tutto idilliaca della compenetrazione tra gli umani e la terra che li ospita, Piavoli inserisce, dei primi, immagini talvolta domestiche e tranquille, talvolta inquietanti. Non lo fa, però, in modo didascalico. Anche quando egli effettua da lontano alcune riprese delle finestre illuminate di diverse stanze di due cascine, raccoglie con pudore immagini e movimenti di persone e suoni differenti, e tutti emblematici dei sentimenti e delle volizioni, talvolta miti e piane, talvolta aggressive, dei suoi simili. Sicché si odono le voci dei bambini,

³ *50 metri di filo per far parlare i torrenti, le piante, gli animali e l'uomo*, intervista di Enrico Soci a Franco Piavoli, in *Circuito Ipotesi Cinema*, Istituto Paolo Valmarana, *Franco Piavoli. L'alfabeto perduto della realtà* (a cura di Alberto Maffettone ed Enrico Soci), s.l. e s.d., pag. 43.

quelle della vita quotidiana di una famiglia, si vede un'adolescente che piange nel suo letto, angustata da un non precisato motivo, si percepiscono, i suoni degli scambi verbali perentori e minacciosi di alcuni contadini che litigano per stabilire il confine tra un campo e l'altro. Dice il regista nel contenuto extra del dvd: «[...] questi contadini si azzuffano violentemente fra di loro; è questo uno dei momenti più dolorosi del film, che però ho voluto esplicitare perché ritengo che è proprio la componente aggressiva che c'è negli animali, e quindi anche negli uomini. Così come ci sono gli istinti positivi, l'istinto erotico, di solidarietà e tanti altri fondamentali istinti vitali, l'aggressività bisogna darla come un elemento costitutivo essenziale nella vita umana, e quindi bisogna affrontarlo, analizzarlo; non si può semplicemente demonizzarlo e dire che il cattivo, il male sta da un'altra parte, e non in noi. Sta in ognuno di noi, e quindi credo che sia fondamentale che noi affrontiamo questo problema, proprio per conoscere meglio questo istinto e per poterlo meglio gestire.» Ed ancora, rispetto alle immagini e ai suoni del suo *Il Pianeta azzurro*: «Recuperare questo alfabeto perduto è oggi più che mai urgente, di fronte alla grande quantità di dati che potrebbero offuscare una rivisitazione delle linee essenziali ed elementari della vita». Parole dense di saggia e profonda consapevolezza delle responsabilità che gli esseri umani hanno rispetto al loro modo di comportarsi e di agire nell'ambiente; quasi un monito per quest'epoca così affaticata e ingrigita da fenomeni del tutto inquietanti. Si ritiene che proporre la visione de *Il Pianeta azzurro* ai giovani possa costituirsi per questi motivi come un'opzione educativa dai risvolti etici ben chiari e definiti. Si tratterà di lasciar scorrere la proiezione, invitando gli spettatori ad immergersi nelle immagini, nei suoni e nei rumori. Il resto lo faranno, sperabilmente, le corde del cuore. Poi si potrà con delicatezza invitare all'esplicitazione e alla condivisione di quanto esse avranno saputo suggerire.

La religiosità degli italiani alla prova del tempo. Analisi e confronti su 25 anni: 1994-2011-2017.

RENATO MION¹

Sarebbe un'impresa improba e una pretesa irragionevole oggi dare ragione della complessa e attuale situazione religiosa in Italia e negli ultimi 25 anni da parte di un solo autore. L'impegno che ci proponiamo di realizzare è invece più semplice, quello cioè di presentare alcuni dei risultati della ricerca nazionale sul tema, realizzata dall'équipe dell'Università di Torino, guidata dal prof. Garelli². Sarebbe interessante anche confrontarla con la altrettanto recente indagine del PEW Research Centre sul tema della religiosità a livello mondiale³, cosa che in queste brevi pagine però non possiamo fare.

La religiosità di un popolo costituisce per sua natura una dimensione imprescindibile della sua esistenza e della sua storia. Pur tra alterne vicende, essa non cessa di essere una categoria con la quale ogni progetto di crescita umana in qualsiasi paese deve fare i conti. La storia ce lo insegna. Il suo interesse ha occupato generazioni intere di quanti studiano una delle aree che costituiscono una parte essenziale della natura umana che è il suo rapporto con Dio e con gli altri. Nell'apertura all'altro, sia in un tipo di socialità ristretta che in una specifica dimensione dello spirito, che nel senso di una vaga alterità, l'uomo sente di dover andare oltre l'epidermide che lo delimita, per realizzare una delle aspirazioni più profonde e innate del suo cuore, che lo rende costantemente inquieto⁴. Nello stesso ateismo rimane sempre incombente la ricerca di "un Altro", oggetto delle infinite attese e aspirazioni dell'uomo. Di questi processi l'analisi

¹ Professore Emerito di Sociologia della Gioventù, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² GARELLI F., *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, Bologna, Il Mulino, 2020, pp. 256.

³ TAMIR C. – CONNAUGHTON A. – SALAZAR A., *People's thoughts on whether belief in God is necessary to be moral vary by economic development, education and age*, in PEW Research Center, 20 July 2020; in <https://www.pewresearch.org/e> in <http://www.settimananews.it/religioni/dio-importante-nella-tua-vita/>.

⁴ "Inquietum est cor nostrum, donec requiescat in Te" (S. Agostino, *Confessioni*, I, 1).

sociologica cerca di individuarne fenomenologia, dinamiche evolutive, diffusione globale, consistenza assiologica e stratificazione sociologica. In Italia in particolare, il fenomeno religioso, soprattutto dal dopoguerra in poi, è stato oggetto di interesse costante non solo teorico, ma anche empirico da parte di diversi studiosi, che ne hanno offerto periodicamente una lettura variamente approfondita nelle sue diverse componenti, particolarmente in sociologia della religione⁵, come anche la nostra Rivista ne ha fatto già nel passato oggetto di interesse⁶.

La ricerca sociologica che qui presentiamo si è: «[...] avvalsa di un approccio misto (Capi/Cawi) attraverso interviste personali (Capi) statisticamente rappresentative e stratificate della popolazione italiana nelle sue varie zone (Ipsos). L'indagine è opportunamente arricchita da una serie di interviste auto-compilate su internet (Cawi) con un più raffinato livello di dettaglio, grazie ad una dimensione campionaria particolarmente elevata»⁷. Il campione infatti è costituito da 3.238 persone (2.103 sono *Cawi* e 1.135 sono *Capi*), di età compresa tra i 18 e gli 80 anni, stratificato per sesso, classe di età, titolo di studio e condizione lavorativa, dove la probabilità statistica arriva ad un margine di errore, pari all'1,7%.

Uno dei pregi più qualificanti di questo accuratissimo impegno dell'équipe torinese è stato quello di avere continuamente fatto i confronti con altre due precedenti ricerche sullo stesso tema, di cui sono state utilizzate per lo più le stesse domande, così da permettere legittimi confronti e valutazioni⁸.

⁵ Rimangono punti di riferimento storici: ACQUAVIVA S., *L'eclissi del sacro nella civiltà industriale*, Milano, Comunità, 1961; BELLAH R., *Religious evolution*, in "American Sociol. Rev.", 1964, 3, pp. 358-374; BERGER P., *Il brusio degli angeli*, Bologna, il Mulino, 1971; ACQUAVIVA S. – G. GUIZZARDI, *Religione e irreligione nell'età postindustriale*, Roma, AVE, 1971; MILANESI G. et al., *Oggi credono così*, Torino, L.D.C., 1981; MION R., *Roma, tra fede e indifferenza*, Roma, Città Nuova, 1988. Cfr. CESAREO V. – CIPRIANI R. – GARELLI F. et al., *La religiosità in Italia*, Milano, Mondadori, 1995; MATTEO A., *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra i giovani e la fede*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino, 2010; GARELLI F., *Religione all'italiana. L'anima del Paese messa a nudo*, Bologna, Il Mulino, 2011; Idem, *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?*, Bologna, Il Mulino, 2016; CASTEGNARO A., *C'è campo? Giovani, spiritualità, religione*, Venezia, Marcianum Press, 2010; LANZETTI C., *La religiosità in Italia: ascesa o declino?* in ROVATI G. (a cura di) *Uscire dalle crisi. I valori degli italiani alla prova*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, pp. 151-229; CASTEGNARO A. – BIEMMI E. – DAL PIAZ G., *Fuori dal recinto. Giovani, fede, chiesa: uno sguardo diverso*, Milano, Ancora 2013; TAMIR C. – CONNAUGHTON A. – SALAZAR A., *The Global God Divide*, Pew Research Center, <https://www.reviewofreligions.org/24551/the-global-god-divide> 20 luglio 2020.

⁶ MION R., *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*, in «Rassegna-CNOS», 2016, n. 2, pp. 175-188.

⁷ GARELLI F., *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia... Nota metodologica*, p. 237.

⁸ Le indagini di riferimento sono: CESAREO V. et al., *La religiosità in Italia*, Milano, Mondadori, 1995; GARELLI F., *Religione all'italiana. L'anima del Paese messa a nudo*, Bologna, Il Mulino, 2011 e quest'ultima: GARELLI F., *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, Bologna; Il Mulino, 2020. Sono state realizzate tutte prima del Covid-19.

1. Un cattolicesimo dalla “cascata” a tre balze?

Procede la religiosità degli italiani come una cascata a tre balze, dove l’impeto della corrente progressivamente si va indebolendo? Quanto è dinamica e in movimento l’Italia religiosa, percorsa dalla: «[...] crescita dell’agnosticismo tra i giovani, dall’aumento di fedi diverse da quella della tradizione, dalla crescente domanda di spiritualità?»⁹ Sono le domande-tormento che si fa l’Autore, ma che attraversano ogni adulto preoccupato della crescita umana, spirituale e cristiana della nuova generazione. Tutto ciò esige un’articolata risposta, essa pure scientifica anche se non esauriente, per chi si sente coinvolto come educatore cristiano nella responsabilità del futuro delle nuove generazioni.

Nell’ultimo Rapporto ISTAT 2020 si legge: «Durante la fase di lockdown: il 42,8% della popolazione di 18 anni in su ha pregato almeno una volta a settimana (il 22,2% almeno una volta al giorno). Le donne lo hanno fatto più degli uomini (52,6% contro 32,3%) almeno una volta a settimana come pure le persone anziane di 65 anni e più (60%). Viceversa una quota analoga pari al 48,3% si è polarizzata in maniera del tutto opposta dichiarando, invece, di non avere mai pregato. Il 58% tra gli uomini, e il 64,5% tra i giovani fino a 34 anni»¹⁰. Si tratta però di una media generale in un rilevamento globale, registrato durante un evento drammatico come il coronavirus che ha segnato un punto di svolta negli stili di vita degli italiani. In ogni caso è necessario un approfondimento, che cercheremo di sviluppare su alcuni suoi aspetti fondamentali sostenuti da una preoccupazione di tipo educativo.

2. “In che cosa crede, chi crede?”

La società italiana si sta rendendo sempre più differenziata e multiforme da un punto di vista religioso. Nel processo di modernizzazione del Paese, stanno convivendo fedi religiose e culture di matrice diversa: si moltiplicano i simboli religiosi che sfidano certezze consolidate. Si sta sviluppando una grande varietà di credenze e proposte di salvezza. Si attenua rispetto al passato la convinzione che vi sia una verità assoluta unica, in quanto tutte le religioni esprimono ve-

⁹ GARELLI F., *Gente di poca fede*, p. 9-10.

¹⁰ ISTAT, *Rapporto Annuale 2020*, Roma, Istat, 2020, p. 59-60; AGORÀ 7, *La pandemia ridisegna la globalizzazione?* in “Avvenire” 24 luglio 2020.

rità importanti per la vita dell'uomo, così da evidenziare che ciascuna offra un proprio percorso di avvicinamento alla verità ultima, che ci supera tutti. Nell'attuale modernità avanzata, si sta diffondendo un "credere relativo", che problematizza ogni certezza e che apre la strada ad una già fragile "debolezza della fede", tipica di una notevole porzione di credenti e di cattolici. Il cattolicesimo di fede sembra sempre più trasformarsi in un "cattolicesimo culturale", nutrito dalla difficoltà di comporre il dissidio tra fede e scienza, e pervaso dalla "tendenza ad andare oltre gli steccati", interpretando la propria fede in modo più libero e soggettivo.

In questo contesto, quanto è ancora diffusa la convinzione dell'esistenza di Dio? In che cosa crede "chi crede"?, e "chi non crede?". Dobbiamo pensare come Vattimo di "credere di credere?", o forse con più verità come *frère* Schulz di Taizé dobbiamo dichiarare la nostra "umilissima fiducia in Dio"? Al di là di questi interrogativi o forse proprio per questi, il tema dell'esistenza di Dio oggi è assai presente anche nella nostra società: "la cattedra dei non credenti" del card. Martini (già trent'anni fa) né è un indice, come l'assunto di Sciascia che "non è facile essere totalmente e rigorosamente atei".

Dall'indagine in questione emerge che: «[...] la grande maggioranza delle persone (circa il 75%) continua a credere anche oggi nell'esistenza di Dio, nella presenza di un Essere superiore a cui viene attribuito un significato per la vita, e che prendono le distanze in modo esplicito da una condizione di *-non credente-*. È però difficile dire se ciò è frutto di tradizione o di vera convinzione, capace di nutrire un progetto di vita. Si può tuttavia ragionevolmente affermare che la credenza in Dio risulta in Italia tuttora diffusa e in grande rilievo nel patrimonio culturale della nazione»¹¹. Tale credenza è diminuita però di 7 punti percentuali dall'82% del 1994 al 75% di oggi. Si tratta di un'erosione minore rispetto al 50-60% dei paesi del Nord Europa, che non è priva però di un risvolto curioso: la *fede incerta* in Dio sta avendo il sopravvento rispetto alla *fede sicura*. Non è tanto l'eclisse di Dio dal proprio orizzonte vitale, quanto il prevalere della credenza "dubbiosa o altalenante" su quella certa. Mentre 30 anni fa questa convinzione era una certezza per il 50% della popolazione, oggi coinvolge poco più di un terzo delle persone. «Dubbio e incertezza quindi intaccano questa credenza diffusa in un'epoca, come la nostra, che coltiva un'idea debole e plurale di verità, la quale non può che contagiare anche il campo religioso»¹². Vi si aggiunga anche un "credere intermittente", un "credere relativo" a seconda dei mo-

¹¹ GARELLI F., *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, Bologna, Il Mulino, 2020, p. 28-29.

¹² *Ibidem*, p. 31.

menti, delle circostanze e delle vicende personali. È una fede non data per scontata, titubante, esposta a continue domande e ripensamenti, non esente da momenti di scetticismo, segnato dagli alti e bassi del vissuto quotidiano. Mentre negli Anni '90, l'area della "non credenza" riguardava il 18% degli italiani, oggi ne raccoglie il 24%, di cui 9,6% si dichiarano convinti che Dio non esista, poco meno del 9% ne sono indifferenti e il 6% ammette un potere superiore. In poco più di due decenni, il gruppo dei "non credenti" è aumentato di circa un terzo rispetto alla riduzione dell'8% dei "credenti".

E i giovani? Su questo sfondo, le persone più coinvolte nel fenomeno della non "credenza" sono state proprio loro, i giovani, tra i quali la tendenza a negare l'esistenza di Dio si sta rapidamente diffondendo¹³. «Oggi il 35% dei 18-34enni dichiara di non credere in Dio, rispetto al 24% dei 35-54enni e al 18% dei più anziani. La non credenza giovanile non solo è più estesa, ma anche più spoglia, perché da un lato nasce dall'indifferenza per i temi religiosi, dall'altro è meno compensata dall'idea che il mondo sia abitato da una forza superiore»¹⁴. Essa appare un tratto più maschile (28%) che femminile (20%), anche se questo divario (e oggi costituisce un tratto specifico!) si va sempre più riducendo, pur rimanendo inalterato tra gli adulti e gli anziani e nell'insieme della popolazione. Su queste differenze incide fortemente e costantemente il livello di istruzione. La non credenza infatti aumenta quanto più si va verso alti livelli di scolarità: 13% con licenza elementare, 35% con laurea. Lo scientismo e il tecnicismo la fanno da incubatori.

E fra credenza certa e credenza altalenante? I dati confermano che "la fede sicura" da un lato è più diffusa tra le donne, dall'altro cresce progressivamente con l'età per entrambi i generi, coinvolgendo, tra i maschi quasi il doppio degli anziani (39%) rispetto ai giovani (21%), mentre tra le femmine ben il 63% delle donne anziane rispetto al 25% delle giovani: il divario è molto consistente. La "fede dubbiosa" coinvolge una quota quasi uniforme di soggetti (circa il 40%) di tutti i gruppi sociali, sottolineando che il credere relativo è diventato ormai un tratto trasversale alle varie condizioni di vita e in tutte le componenti della società.

E quelli che credono, *quale immagine hanno di Dio?* È ancora il Dio del Cristianesimo, o il Dio di una diversa fede e cultura? Un'immagine così ecumenica da risultare per vari aspetti vaga e indefinita? Quale risonanza produce nella vita delle persone? La maggior parte degli italiani continua a riferirsi al Dio del

¹³ GARELLI F., *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?* Bologna, il Mulino, 2016.

¹⁴ GARELLI F., *Gente di poca fede*, p. 32.

Cristianesimo, al "Dio personale" della Bibbia e del Vangelo, che interpella le singole persone, e che si è fatto uomo. Ne sono emerse due immagini distinte se pur complementari: da un lato i due terzi qualificano Dio come "un padre che ama e si preoccupa di ogni uomo" (64,%), dall'altro circa il 70% mantiene la convinzione dogmatica che Gesù Cristo sia il Figlio di Dio¹⁵. Si tratta tuttavia di due convinzioni in progressivo declino rispetto a vent'anni fa, quando l'85% affermava l'origine divina di Cristo e il 75% si riconosceva nel Dio vicino alla condizione umana.

Ma come ci si pone di fronte alle immagini di Dio che circolano nella nostra cultura? Vi è una linea di continuità con il passato, rintracciabile nel rifiuto di rappresentazioni di Dio e della religione che tendono a banalizzare i temi del sacro: il 70% infatti non si riconosce nell'idea di un Dio "tappabuchi" e nemmeno in quella di un Dio "punitivo", che vede nelle disgrazie un castigo divino, o che considera ingenui coloro che credono in un Essere superiore. Si fa sempre più consistente però l'idea che alcune condizioni sociali siano più impermeabili di altre al discorso religioso e più difficile il rapporto tra scienza e fede. Sembra che quanto più la scienza cresce tanto più Dio scompaia, o che, nel diffondersi di una mentalità empirica e scienziata, freudianamente, Dio e la religione non appaiano che una costruzione umana o la proiezione di attese insoddisfatte.

La crescita dei non credenti, osserva Garelli, è il fattore che più spiega come stiano cambiando sia il sentimento religioso, sia le immagini di Dio. Dall'80% degli italiani, da oltre il 60% degli atei-agnostici, dal 75% dei giovani e delle persone con un alto livello di istruzione credere in Dio è sempre considerato un bisogno dell'uomo e una costante tipica della condizione umana. Il 70% infatti pensa che oggi non sia anacronistico credere in Dio e avere una fede religiosa, ammettendo nell'80% dei casi una visione religiosa della realtà (massima tra i credenti, 80%), ma anche da oltre il 40% di coloro che si dichiarano atei o senza religione.

Infine, *credere* oggi è più plausibile che riconoscere *praticamente* alla *religione un ruolo attivo* nel proprio vissuto o una fonte di aiuto nella propria vita. Tuttavia, ancor oggi circa due terzi di italiani conferma che la religione permette loro di comprendere "il senso profondo della vita", e nel 60% dei casi che vi trova motivi per rasserenarsi davanti alla morte. Rispetto a 25 anni fa è diminuito del 15% il numero delle persone capaci di trovare nella fede religiosa una risposta al significato del vivere e del morire o di scoprire dei benefici personali dal messaggio religioso. Le verità religiose sembrano avere minore presa

¹⁵ *Ibidem*, p. 37.

sul vissuto e una valenza più ideale che pratica, anche sui temi più decisivi dell'esistenza.

L'analisi si specifica anche nella caratterizzazione di alcuni gruppi sociali, come quello dei "non credenti", dei "credenti" dalla fede certa, e dei cattolici dal pensiero ambivalente che continuano a dichiarare un'appartenenza cattolica (76%), selettiva però rispetto ai contenuti di fede. Infatti non tutte le credenze, anche quelle fondamentali, sono condivise allo stesso modo pur rimanendo assai ampio il consenso sulla natura divina di Gesù Cristo e sulla Bibbia. Meno lo sono altre essenziali verità di fede come l'immortalità dell'anima, o il giudizio finale di Dio, o la credenza in una vita ultraterrena. L'aldilà quindi appare piuttosto nebuloso: più diffuso è credere nel paradiso, meno invece all'esistenza dell'inferno.

Le discontinuità e le incongruenze di 25 anni fa si ripropongono oggi con cambiamenti piuttosto significativi. Le credenze di base appaiono meno condivise che nel passato; soprattutto emerge una notevole variazione sulle credenze circa le realtà ultime. L'idea del paradiso ieri era accettata dall'80%, oggi lo è dal 65%; del demonio, se ne riconosce l'esistenza solo dalla metà degli italiani. Il dogma che Gesù Cristo è il "Figlio di Dio" oggi viene confermato dall'83% degli intervistati, mentre negli Anni '90 lo dichiarava il 93%.

3. "L'arcipelago religioso"

La tenuta del senso di appartenenza cattolica sembra consistente, ma deve anche fare i conti con il forte incremento del pluralismo religioso. Si osserva infatti un sensibile aumento delle fedi religiose diverse: 2% alla metà degli Anni '90, 5% un decennio dopo, e 8% nel 2017. Più che la vivacità delle minoranze storiche, cresce attraverso i flussi migratori il diffondersi di nuove fedi come i mussulmani, i cristiani ortodossi, gli appartenenti a fedi e religioni orientali, avviando una nuova fase religiosa, nuovi scenari e nuove tensioni. Crescono le minoranze religiose, insieme al forte incremento di chi non si riconosce in nessuna appartenenza confessionale (16%), i "senza religione"¹⁶, poi si dichiarano privi di qualsiasi *appartenenza* religiosa perché ne hanno preso le distanze, rotto ogni legame, pur non essendo chiusi al Trascendente. La quasi totalità di loro infatti dichiara di non credere in Dio o in un Essere superiore, si colloca tra

¹⁶ Ibidem, p. 47-54.

gli atei convinti, si dichiara refrattaria ad ogni prospettiva di fede, senza sentire "il bisogno di un Dio per dare senso compiuto alla vita".

Assistiamo a modi diversi di interpretare l'appartenenza alla Chiesa, l'identità cristiana e cattolica. Il cardinale Carlo M. Martini (1998) ne aveva già descritta costruita una tipologia interessante, che partendo dalla simbologia dell'albero, individuava i cristiani in quelli della "linfa", del "tronco", della "corteccia" e del "muschio", appartenenti solo molto superficialmente. Su questa analogia vengono definiti i seguenti quattro profili di adesione al cattolicesimo: i cattolici convinti e attivi (22,5%); i cattolici convinti, ma non sempre attivi (29,8%); i cattolici per "tradizione culturale" (43,6%); i cattolici selettivi o critici o del dissenso (3,8%), che si riconoscono solo in alcune idee del cattolicesimo.

Nel contesto attuale di pluralismo le motivazioni religiose e spirituali sembrano prevalere, anche per ancorarsi alla fede della tradizione ricevuta nell'educazione iniziale, così da ipotizzare che la presenza delle nuove fedi inneschi una reazione identitaria, che però fa pensare più ad un cattolicesimo "culturale" che non di fede vissuta. Approfondendo l'indagine infatti si viene a scoprire che questo gruppo ("cattolici per tradizione ed educazione") presenta livelli molto bassi di adesione ai principali articoli della fede cattolica: il 30% non crede nella natura divina di Gesù Cristo, il 40% neppure nella sua Risurrezione, il 50% che l'uomo abbia un'anima immortale, mentre il 16% crede che tutto finisca con la vita terrena. «È un'ulteriore conferma della fragilità delle convinzioni religiose di un gruppo di persone che comunque rimangono legate al cattolicesimo, ma più in termini culturali che per ragioni di fede»¹⁷.

4. La pratica religiosa

La partecipazione ai riti comunitari si fa sempre più debole, anche più delle credenze e del senso di appartenenza. I praticanti regolari sono diventati una minoranza, fino quasi alla scomparsa, relegando l'obbligo festivo ad un'opzione molto libera, autonoma e soggettiva secondo i propri tempi e ritmi. In Italia, l'indagine in analisi ci conferma una presenza continuativa attorno al 22% della popolazione, rispetto al 30% della fine del secolo, evidenziando chiaramente una trasformazione della pratica religiosa nazionale, diventato fenomeno di minoranza. Si riducono infatti i praticanti regolari, però non si ingrossano neppure le file dei praticanti irregolari ("qualche volta"). Più elevata rimane la quota dei non frequentanti (50%) rispetto al 30% di vent'anni fa.

¹⁷ Ibidem, p. 64.

Tra i “cattolici convinti e attivi” solo due su tre (66,7%) dichiara di partecipare ogni domenica alla S. Messa, mentre i “convinti, ma non sempre attivi” vi partecipano una o due volte al mese (27%). Il gruppo dei “cattolici culturali” si caratterizza o per l'assenza totale di partecipazione (32%) o per la presenza solo nelle grandi occasioni (46%), riferibile soprattutto al Nord (specie il Nord-Est) con circa il 35%, rispetto al 20-25% delle altre zone¹⁸.

Un problema più delicato è dato dalla partecipazione ai Sacramenti, specie della Comunione e della Confessione. “Attualmente oltre il 60% degli italiani che si recano in chiesa ogni domenica accede alla Comunione”, rivelandosi più diffusa rispetto alla fine del secolo scorso. Lo stesso non si può dire per la confessione. Il 30% dei credenti dichiara infatti di non confessarsi mai, il 16% solo a distanza di anni, il 26% *una tantum* durante l'anno; però il 10% lo fa una volta al mese. Ciò che più preoccupa, oltre alla riduzione della partecipazione, è piuttosto la perdita del senso del peccato, in cui all'idea della colpa si sarebbe sostituita la coscienza dei “propri limiti” e il peso dei condizionamenti sociali. Questa ipotesi peraltro non sembra condivisa dai ricercatori, che invece la riscoprirebbero nella difficoltà ad accettarvi la mediazione della Chiesa¹⁹.

La preghiera individuale ha un maggior appeal. Il 40% la fa in maniera assidua, una o più volte al giorno il 26,4%, a cui si aggiunge il 14,6% (qualche volta alla settimana). Se l'ISTAT riscopriva un incremento in occasione del Covid-19 e nel passato recente la preghiera assidua coinvolgeva il 60% della popolazione, oggi quanti non sono interessati ad essa sono il 27% rispetto al 17% di 25 anni fa²⁰. I maschi, i laureati, il Centro-Nord e i giovani, che fra i 18-34enni raggiungono il 38% sembrano quelli più estranei. L'uso di formule conosciute e il rapporto colloquiale rimangono l'espressione più quotidiana della preghiera, che si fa più riflessiva, sul proprio vissuto, sul senso dell'esistenza (24,6%), nel silenzio e nell'ascolto, nella “preghiera del cuore”, nella meditazione della Bibbia, nell'affidamento e nel discernimento.

Se si riduce la propensione a far battezzare i figli o a scegliere il matrimonio religioso, la maggioranza della popolazione continua a riconoscere l'importanza del recarsi in chiesa, soprattutto tra “i convinti e attivi”, ma anche dal 60-70% dei cattolici anagrafici e culturali, specie per i funerali (68%). «La scelta dei riti religiosi però, osservano i ricercatori, non è un esercizio puramente teorico o accademico, privo di ripercussioni per la vita. Accanto a chi pensa i riti in modo

¹⁸ *Ibidem*, pp. 65-69.

¹⁹ *Ibidem*, p. 70-72.

²⁰ *Ibidem*, p. 74.

improprio si danno molte posizioni più riflessive e ricche di significato»²¹. Lo si avverte anche nella ripresa di vivacità della religione popolare e nel flusso continuo nei luoghi di devozione (dal 15% degli Anni '90, all'attuale 20%), come i santuari di Loreto, Assisi, Padova, che stanno assumendo l'immagine di "cittadelle della santità", dove il pellegrinaggio e la devozione popolare crescono, favorendo lo sviluppo di una particolare spiritualità, che matura all'interno della religione istituzionale, come espressione del «[...] bisogno di una fede più sensibile e visibile, ad un tempo più concreta e misterica, che contrasta con un cattolicesimo reso più spoglio ed essenziale dall'impatto con la modernità»²².

5. Il sentimento religioso

La partecipazione ai riti è segno di un vissuto religioso che si nutre della percezione soggettiva della presenza di un Altro che accompagna ed orienta la propria esistenza (Berger 1994). Quanto si tende a riconoscere che il proprio mondo sia abitato da Dio o da una forza superiore, la cui presenza permea la propria vita? Quanto è forte la sensazione che la realtà visibile contenga molti segni dell'invisibile presenza di Dio? Pur non essendo facile individuare indicatori pertinenti ad esprimerla, la ricerca si è misurata con questa realtà, riscontrando nel 59,1% degli italiani la "sensazione che Dio vigila e protegge la propria vita". Questo dato, disaggregato nelle diverse tipologie sale all'88,8% per i cattolici convinti e attivi, all'81,6% per i cattolici convinti ma non attivi, al 66% nelle altre religioni e per il 50,4% nei cattolici per educazione e tradizione, il 46,9% ritiene che "le vicende dell'esistenza contengono dei messaggi divini" e che Dio realmente si è fatto presente nella loro vita con grazie straordinarie (28,1%). Si tratta di sensazioni che emergono più frequenti della preghiera reale e della pratica religiosa. D'altronde il "sentire religioso" fa parte della religione stessa, che oltre tutto sollecita continuamente al rapporto personale dell'"Io" dell'uomo con il "Tu" di Dio, come è testimoniato dalle tante esperienze di molti cristiani e soprattutto dei mistici di tutti i secoli²³.

Garelli approfondisce con acribia anche *l'intensità* di questo sentimento, osservando che il 43% la consideri un fattore "caldo" della propria vita! ("*che scalda il cuore, crea coinvolgimento*"), il 28% "tiepido", mentre il 29% parla di un elemento "freddo" o assente. Lo studia lungo il processo di sviluppo nella

²¹ *Ibidem*, p. 85.

²² *Ibidem*, p. 89.

²³ *Ibidem*, pp. 93-97.

vita stessa degli intervistati, dei quali solo un quarto dichiara di non avere modificato il proprio atteggiamento di fede durante la propria vita (negli Anni '90 era il 38%), mentre il 19% ne afferma la crescita (era il 31% negli Anni '90), il 33% lo vede in calo (era il 12% negli Anni '90) e il 23% con alti e bassi. Lo scenario è cambiato. Si è reso più instabile il campo dello spirito. Cresce "una fede oscillante". L'esperienza religiosa trova oggi più difficoltà davanti ai problemi della vita, alle sfide della cultura e della scienza moderna. Emerge una instabilità religiosa, che progressivamente "si distanzia dalla fede, anche senza viverne particolari tensioni interiori", quasi in una dissolvenza progressiva causata dall'affermarsi di altri orizzonti emergenti.

Il sentire religioso, se oggi risulta più un'opzione personale, privata e individuale, non lo è però in misura tale da pensare che il tipo di oggi sia il "credente solitario", dove la fede non abbia alcuna rilevanza sociale, almeno nella sfera affettiva. Essa radica nella vita stessa della famiglia, che rimane sempre il contesto privilegiato dello sviluppo della propria fede. "La maggioranza degli italiani considera la fede religiosa come uno dei valori fondamentali della propria famiglia di appartenenza (68%), ritiene importante dare un'educazione religiosa ai propri figli (70%), e nella scelta del partner si chiede una certa sintonia, più sulle questioni religiose (58%), che su quelle politiche (50%)"²⁴. Ciò nonostante circa la metà della popolazione tende a operare scelte affettive "ideologicamente libere", accettando maggiormente il principio della realtà e di una probabile successiva ricomposizione su temi e problemi più delicati.

In conclusione, il modo con cui gli italiani si autodefiniscono di fronte alla religione va da una credenza religiosa, impegnata, convinta e attiva, dove la fede è risorsa centrale della propria famiglia che si esprime in una elevata intenzione di trasmetterla ai figli e di coinvolgerli in essa, ad una credenza anagrafica, "culturale", fatta di tradizioni familiari, di costumi, di abitudini consolidate, di cui si riconosce l'utilità, ma non vi si porta il proprio coinvolgimento convinto e attivo. Riprendendo infine il tema iniziale della "fede a cascata", sembra di constatare il passaggio da una fede religiosa impegnata, esplicita e manifesta (dei nonni), ad una fede come "affare di famiglia" (per i padri), ad uno scivolamento verso una fede religiosa incerta, autonoma e rarefatta (dei figli).

Il Rapporto, di cui abbiamo presentato qualche spaccato, apre a tutta una sezione relativa alla chiesa, alla morale, alla figura di Papa Francesco, ai nuovi dilemmi che emergono dalle tematiche correnti come l'ora di religione, il celi-

²⁴ *Ibidem*, p. 105.

bato del clero, il sacerdozio femminile, la bioetica, l'eutanasia, il ruolo della parrocchia e degli oratori, la presenza di altre religioni. Tutti temi che la brevità dello spazio non ci consente di sviluppare. Sarà interesse del lettore approfondirli in contatto diretto con il testo.

6. La spiritualità e le sue nuove immagini

Non ci rimane che un'ultima annotazione sul tema piuttosto dibattuto della "spiritualità" e le sue nuove forme (la cosiddetta "*spiritualità alternativa*"), che esprimono una ricerca del sacro al di fuori dei luoghi convenzionali della religione, una nuova domanda spirituale, per cui si moltiplicano i dibattiti, i libri, le riviste, i festival, i corsi di meditazione e di pratiche finalizzate allo scopo del rafforzamento della vita interiore. Nella velocità, molteplicità e urgenza degli impegni quotidiani emerge la necessità di momenti di silenzio, che come il corpo chiede la presenza di palestre e di spazi, così l'anima sente l'urgenza di una pausa per riossigenarsi. È il tempo della spiritualità. Orizzontale o verticale? Da quanti e come si ritiene di avere una vita "spirituale"? Un 28% si sente estraneo a questi problemi, mentre per il 70% vi si mobilita, almeno in tre direzioni: una "vita spirituale" permeata dalla fede in Dio religiosa; una matrice religiosa secondo le proprie inclinazioni ("capitale spirituale" dei nuovi movimenti religiosi); una matrice laica o profana nella ricerca dell'armonia personale, dello stare bene con se stessi e gli altri²⁵.

Il 64% dei "cattolici culturali" esprime interessi spirituali, ma poco affini a quanto la chiesa offre. Emergono alcune novità generazionali. Vi sono giovani non refrattari ai valori dello spirito ma più in difficoltà a specificarli, alcuni manifestano riferimenti trascendenti autonomi, altri delle spiritualità orizzontali diverse dalle chiese di riferimento. Più vicini ad una ricerca spirituale autonoma e immanente sono quelli caratterizzati da un buon capitale culturale. Quando però di questi profili si studia lo sviluppo dell'"esigenza di coltivare i valori dello spirito", allora questo desiderio spirituale viene meglio espresso dal tipo di spiritualità classica-tradizionale e in misura doppia (43,9%), rispetto al 23,7% delle altre matrici. Se ne deduce che il contatto prolungato con i valori dello spirito, anche se non esplicitamente coltivati, si fa sempre presente rispetto alle esigenze occasionali emergenti dall'attualità.

La triplice costante convergenza del "cercare di essere una buona persona,

²⁵ *Ibidem*, pp. 165-188.

di condurre una vita buona" (40%), di "aiutare gli altri, impegnarsi per gli altri" (35%), e di "cercare il senso profondo della vita" (30,4%), rimane il background fondamentale rispetto al "credere in Dio e seguire i suoi insegnamenti" (30%) includenti pure l'impegno caritatevole e la vita buona.

Se ne deduce una "religiosità" di tipo immanente, che ci apre ad un interrogativo ancor più problematico, e cioè se questa è ancora "religiosità", o non piuttosto una spiritualità di impronta etica e morale più che religiosa e spirituale; più in linea con il background culturale della nostra tradizione classica di valori, pur derivanti dalla fede cristiana, aperta a idee spirituali innovative, dove però il Dio di Gesù Cristo e il suo messaggio rischiano di confondersi con gli altri numerosi idoli, e nuovi "dei" della nostra società contemporanea. L'emergenza prevalente della ricerca dell'"Io", dell'individualismo e del soggettivismo, che oggi sta pericolosamente attraversando la nostra società sia nella politica ("sovranoismo" e "disintermediazione") che nella religione "su misura", "à la carte", costituiscono la sfida più sottile di ogni impegno di formazione e di educazione, a cui ogni educatore, credente o no, si sente chiamato nella sua missione.

7. Conclusione

Uno dei pregi più evidenti e apprezzabili di questa ricerca è dato dall'approfondimento molto analitico e dettagliato allo scopo di individuare e approfondire quei segmenti della vita quotidiana più spesso trascurati nelle indagini comuni. Ciò non fa meraviglia, dato l'impegno e l'acribia dei ricercatori impegnati in un'impresa a vasto raggio, a cui la stessa Conferenza Episcopale Italiana è stata molto interessata in prospettiva di una progettazione pastorale a lungo raggio.

Da un lato, molto opportunamente gli Autori osservano che il pluralismo e il qualunquismo costituiscono la sfida moderna che oggi provocano ancor di più dell'ateismo, della secolarizzazione e dell'indifferenza religiosa. Essi insinuano infatti nella mente degli individui l'idea che vi sono diversi modi di credere e di rispondere ai quesiti ultimi dell'esistenza, tutti ugualmente validi, così che non esista una verità normativa assoluta e che tutti portino alla salvezza. Siamo qui al cuore di quel "credere relativo", che mette in discussione l'idea stessa che la fede cristiana possieda una qualità salvifica superiore, che è l'insidia più deleteria per ogni credente. A questo relativismo, la fede cattolica esprime le proprie riserve e mantiene le sue differenze di fondo, anche se non è priva di aperture. Il primato della verità cristiana, fondata sulla Rivelazione, offre una visione autentica e storica di Dio e del destino dell'uomo che rende ancora attuale

la vocazione missionaria della Chiesa. D'altro lato essa stessa ammette che altre fedi siano alla ricerca di quel Dio che può essere conosciuto in modo diverso. La fede cattolica però prende nettamente le distanze dall'idea che: «[...] le diverse religioni siano varianti di un'unica realtà. In un'epoca – osserva Garelli – in cui la questione della verità si mette tra parentesi e si chiede alle religioni di divenire una comune forza di pace, la fede religiosa rischia di diventare nebulosa, perdere i suoi riferimenti significativi fondanti, tagliarsi quelle radici umane e spirituali che l'hanno nutrita nella storia»²⁶. In positivo, le identità religiose altrui devono piuttosto sollecitare il cattolico a rendere la propria fede sempre più intellettualmente fondata, esistenzialmente sostenuta e razionalmente argomentata.

Infine, in una prospettiva metodologica, più aperta alla ricerca sociologica *tout court*, come all'inizio del testo ci eravamo soffermati su alcuni dati-ISTAT in tempo di Covid-19, così ora in conclusione vorremmo avanzare la proposta di *replicare lo stesso questionario nel tempo del post Covid-19, per studiare eventuali effetti della pandemia sulla stessa dimensione religiosa della vita quotidiana*. Da parte nostra ci sembra di poter legittimamente avanzare l'ipotesi che l'epidemia stia provocando trasformazioni notevoli e di lunga portata sui comportamenti sociali nella vita quotidiana, e non pochi anche rispetto alla fede, alla pratica, all'appartenenza e all'associazionismo religioso, limitati peraltro necessariamente dai nuovi eventi. Se l'ISTAT aveva rilevato un aumento della preghiera individuale e in famiglia, si tratterebbe di studiarne oggi la conferma o meno nelle sue diverse dimensioni, rispetto anche alla pubblicistica corrente, che sembra muoversi piuttosto nella direzione di un indebolimento a livello comunitario sia del senso dell'appartenenza che della pratica religiosa. Il tutto sembrerebbe rafforzato anche dalle prolungate limitazioni imposte dalle diverse autorità competenti e dalla (*nostra ipotesi*) conseguente disaffezione religiosa da queste legittimate.

²⁶ *Ibidem*, p. 217.

Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA¹

Più giustizia sociale nel sistema di Istruzione e di Formazione Il Forum Diseguaglianze e Diversità per il rilancio dell'Italia

In un contesto contraddistinto dalla presenza di molte e gravi disparità in tutti i settori del nostro sistema sociale, sta divenendo sempre più necessario e urgente elaborare proposte che contribuiscano efficacemente a realizzare nel nostro Paese una maggiore giustizia sociale. Il Forum Diseguaglianze e Diversità ha pubblicato recentemente un volume che fornisce una serie di orientamenti utili a prepararle. Qui ci si occupa delle proposte relative al sistema di Istruzione e di Formazione.

Il Forum Diseguaglianze Diversità (ForumDD) persegue la finalità di produrre, promuovere e influenzare proposte per l'azione collettiva e per quella pubblica, mirate a combattere le disparità e a promuovere la *giustizia sociale*. Nel dicembre 2019 è intervenuto su queste problematiche con un libro che in vari saggi offre indicazioni per affrontare le sfide della diseguaglianza. Nel prosieguo ci si soffermerà su quelle che riguardano il sistema educativo².

Prima di analizzare tematiche particolari, è bene richiamare brevemente il quadro di riferimento generale, ossia la *concezione* che di giustizia sociale ha il Forum DD. Anzitutto, essa è definita in relazione al suo obiettivo che è identificato nel "pieno sviluppo umano" in consonanza con l'art. 3 della nostra Costituzione che impegna in questa direzione l'intera Repubblica, includendo, tra l'altro "la partecipazione dei lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale". Correttamente viene precisato che essere eguali non significa vivere la stessa vita degli altri, ma piuttosto la possibilità di ognuno di perseguire le finalità che ritiene rilevanti. In altre parole, la giustizia sociale dev'essere declinata con la diversità per cui a ciascuno va riconosciuto il diritto di decidere quanto non essere eguali.

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

² Cfr. BARCA F. - FORUM DISEGUAGLIANZE E DIVERSITÀ, *Cambiare rotta. Più giustizia sociale per il rilancio dell'Italia*, Bari, Laterza 2019; e anche FORUM DISEGUAGLIANZE E DIVERSITÀ, *Le proposte per la giustizia sociale*, Roma, marzo 2019; MALIZIA G. et alii, "15 proposte per la giustizia sociale. Rapporto del Forum Diseguaglianze e Diversità", in *Rassegna CNOS*, 35 (2019), n. 2, pp. 187-193.

1. Il ruolo dell'Istruzione nelle politiche per l'eguaglianza

In questo ambito si parla tradizionalmente di *eguaglianza di opportunità* e l'Istruzione ne è la dimensione essenziale³. In tale declinazione giustizia sociale significa garantire a ognuno la possibilità di educarsi per tutta la vita indipendentemente dalla condizione socio-economica e culturale della famiglia di provenienza. Da questo punto di vista, l'Italia ha di fronte a sé un lungo cammino da percorrere dato che essa è quasi sempre sotto la media UE negli indicatori chiave del decennio che sta per chiudere⁴. In proposito, va sottolineato che la situazione è molto più complessa di quella di un semplice scostamento di percentuali perché le criticità del nostro Paese si focalizzano tra gli studenti di origine socio-economica e culturale bassa e negli istituti in cui la presenza dei servizi educativi per l'infanzia è più carente, le classi della scuola primaria e della secondaria di 1° grado a tempo pieno meno diffuse, le infrastrutture più insoddisfacenti e il *turn over* dei docenti più frequenti.

Passando dai problemi alle proposte per risolverli, la prima considerazione riguarda la valutazione di una strategia che va per la maggiore e cioè che una politica per l'eguaglianza delle opportunità educative si deve focalizzare nel prevedere *investimenti* in Istruzione/Formazione con l'obiettivo di dotare le persone dei mezzi per farsi da sé nell'ambito di un programma che abbia come pietre angolari l'Istruzione, la Formazione e l'industria 4.0. Certamente, queste dimensioni non possono mancare, ma non sarebbero sufficienti.

Un primo limite della concezione appena menzionata consiste nella poca attenzione che essa dedica alla infrastruttura sociale, rappresentata da quei mezzi che sono condizione necessaria per realizzare un processo efficace di insegnamento-apprendimento. La giustizia sociale a livello di politiche educative non si può ridurre a garantire l'eguaglianza di competere ad armi uguali nel mondo del lavoro. In altre parole, non basta assicurare la parità nell'accesso al sistema educativo, ma questo deve consentire anche la parità di *risultati* attraverso un'organizzazione efficace ed efficiente dell'offerta di Istruzione e di Formazione.

Un altro limite della concezione di cui sopra consisterebbe nella sottovalutazione dell'impatto delle *disparità economiche* sull'eguaglianza di opportunità educative. È vero che a parità di situazione economica è l'origine culturale a condizionare la riuscita negli studi; tuttavia, la provenienza da una famiglia povera può co-

³ Cfr. GRANAGLIA E., *L'istruzione*, in BARCA F. - FORUM DISEGUAGLIANZE E DIVERSITÀ, o.c., pp. 47-51.

⁴ Cfr. MALIZIA G et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 2, pp. 19-27.

stituire un ostacolo quasi insormontabile per raggiungere i livelli più elevati del sistema di Istruzione e di Formazione.

Un'altra insufficienza del modello più diffuso delle politiche educative per l'eguaglianza può essere identificato nel fatto che viene trascurata la situazione del *mercato del lavoro*. Se non si interviene sulle disparità che vi si riscontrano, si corre il pericolo di ridurre in misura notevole l'efficacia degli investimenti in istruzione. «Se [la domanda di lavoro] è quantitativamente insufficiente, se è indirizzata a contratti di lavoro temporanei e/o a occupazioni a bassa specializzazione e/o basate sulle cosiddette *soft skills* (quali le abilità relazionali), se è espressa in mercati caratterizzati da nepotismo/effetti di *network*, allora l'istruzione ha effetti inevitabilmente circoscritti»⁵.

Da ultimo, va sottolineato che un fattore determinante del successo educativo deve essere identificato nelle *opportunità intergenerazionali*. Questo è vero in tutti i Paesi, ma lo è specialmente in Italia, dove le disparità intergenerazionali sono in crescita, pur essendo già a livello elevato in un passato anche recente⁶. In questo caso, è il sistema di istruzione che deve intervenire per aiutare gli studenti svantaggiati a ridurre il divario con i loro colleghi più fortunati.

2. La povertà educativa

Viene *definita* come un fenomeno complesso, multifattoriale, attribuibile all'intreccio tra diverse cause come le caratteristiche personali, la situazione familiare e i condizionamenti sociali, economici, culturali e territoriali⁷. Inoltre, è identificata con la dispersione scolastica rispetto alla quale l'Italia occupa nell'UE uno degli ultimi posti in classifica⁸.

Lo studio si concentra sulle *strategie* per contrastarla. Le ricordo in sintesi.

Anzitutto si tratta di trasformare le comunità locali dove si trovano le scuole in *comunità educanti* nel senso che vanno costruiti ponti con tutti gli altri attori pubblici e privati del territorio.

Gli interventi a livello educativo devono assumere un carattere *longitudinale*, cioè seguire il percorso formativo dello studente dalla scuola dell'infanzia all'università.

⁵ GRANAGLIA E., *o.c.*, p. 50.

⁶ Cfr. MALIZIA G., *Istruzione, formazione e lavoro. Problemi e prospettive per il nostro Paese*, pubblicato in questo numero di Rassegna CNOS.

⁷ Cfr. MONTIROLI A., *La povertà educativa*, in BARCA F. - FORUM DISEGUAGLIANZE E DIVERSITÀ, *o.c.*, pp. 61-66.

⁸ Cfr. MALIZIA G. et alii, *o.c.*, pp. 20-21.

Si raccomanda di tenere strettamente *collegate* l'educazione formale, informale e non formale, evitando anzitutto la separazione tra i programmi curricolari e le attività extracurricolari.

L'offerta educativa deve dare spazio non solo alla dimensione intellettuale, ma a tutti gli aspetti della *personalità* dello studente, compresa per esempio l'arte.

Il contrasto alla dispersione scolastica va assunto dalla politica come una priorità tra le strategie educative.

3. Osservazioni conclusive

I due testi che sono stati presentati offrono un panorama ampio delle politiche educative per l'eguaglianza. Viene descritta la situazione delle relative disparità, sono esaminate le varie proposte e messe in evidenza le loro carenze, se prese singolarmente, mentre applicate in maniera coordinata sono in grado di assicurare un *progresso* notevole verso la giustizia sociale in riferimento al sistema di Istruzione e di Formazione.

Non mancano, però, delle *carenze*. Anche se non viene detto esplicitamente, si pensa in concreto che solo le scuole dello Stato possano dare un contributo all'eguaglianza delle opportunità educative. La parola Formazione ricorre più volte, ma il primato è dato all'Istruzione. Inoltre, poca attenzione è dedicata alle strategie microstrutturali come le metodologie pedagogiche e didattiche e l'azione dei docenti.

Istruzione, Formazione e Lavoro secondo l'ISTAT Problemi e prospettive per il nostro Paese

Il Rapporto Annuale 2020 dell'ISTAT sulla situazione dell'Italia analizza lo scenario venutosi a creare con l'irrompere della pandemia del Covid-19 e ne evidenzia l'impatto sul nostro sistema sociale. In proposito, si precisa che, tenuto conto delle finalità della Rivista e degli interessi dei suoi destinatari, la presentazione di tale documento non investigherà tutte le dimensioni della situazione, ma concentrerà l'attenzione sulle tematiche riguardanti la scuola, la FP e il lavoro.

Nel 28° Rapporto Annuale dell'ISTAT sulla situazione dell'Italia vengono anzitutto esaminati i mutamenti in corso nella nostra società in base ai dati raccolti nel periodo più critico dell'anno, anche mediante sondaggi realizzati presso le fa-

miglie e le imprese⁹. In questo contesto si è dedicata un'attenzione speciale agli effetti del coronavirus sulla mortalità, sulla condizione del sistema sanitario nazionale e sulla qualità della vita degli anziani. Oggetto di un esame approfondito sono state anche la mobilità sociale, le differenze di genere e generazionali e l'evoluzione del mercato del lavoro, in quanto rilevanti per capire il contesto su cui si innesca la crisi in corso. Il Rapporto fornisce pure un bilancio degli aspetti positivi e delle criticità del sistema delle imprese, identificando i possibili effetti immediati della recessione. Da ultimo, il testo riprende alcuni temi al centro dell'agenda nazionale e internazionale quali la natalità, l'ambiente e il capitale umano.

La disamina che segue *non* riguarda *tutto* il Rapporto per cui non ci si soffermerà a descrivere il quadro complessivo della società italiana. Come in casi simili, nelle due sezioni principali della presentazione dello studio, si approfondiranno le tematiche dell'Istruzione/Formazione e dell'occupazione in quanto corrispondono particolarmente alle finalità di Rassegna CNOS e alle attese dei suoi lettori. Inoltre, non ci si soffermerà sui dati e i trend quantitativi e sul confronto con l'UE che sono stati già trattati nei precedenti numeri della rivista e, invece, ci si occuperà principalmente sugli aspetti qualitativi e dei relativi andamenti¹⁰.

1. La situazione della scuola e della FP

Negli ultimi 20 anni la competizione tra i Paesi fondata sulla conoscenza ha consentito alle nazioni più sviluppate di contrastare le conseguenze della concorrenza sui prezzi da parte degli Stati emergenti e della obsolescenza dei compiti sostituita dalle nuove tecnologie che stanno dimostrando di saper esercitare con più efficacia ed efficienza funzioni sempre più complesse. In tale contesto, l'Italia si presenta come un *caso anomalo* in quanto si contraddistingue per caratteristiche tra loro contrastanti nel senso che evidenzia al tempo stesso alti redditi e un livello modesto di istruzione per cui la sua attività produttiva risulta relativamente poco collegata ai comparti in cui la conoscenza gioca un ruolo fondamentale. A ciò si aggiunge che nelle ultime decadi il nostro Paese insieme alla Grecia si differenzia dal resto dell'UE per tassi di sviluppo più bassi.

Il livello modesto di istruzione e di conoscenza dell'Italia incide *negativamente*

⁹ Cfr. ISTAT, *Rapporto annuale 2020*. La situazione del Paese, Roma, 2020.

¹⁰ Cfr. MALIZIA G.et alii, *Editoriale*, in *Rassegna CNOS*, 36 (2019), n. 3, pp. 6-26; MALIZIA G., *Istruzione, formazione e lavoro: quali prospettive secondo i Rapporti Censis e Toniolo*, in *Rassegna CNOS*, 35 (2019), n. 3, pp. 190-198; MALIZIA G.et alii, *Editoriale*, in *Rassegna CNOS*, 36 (2020a), n. 1, pp. 5-31; MALIZIA G.et alii, *Editoriale*, in *Rassegna CNOS*, 36 (2020b), n. 2, pp. 5-27.

sulle possibilità di crescita sia a causa degli effetti sfavorevoli sulle specializzazioni che le contraddistinguono sia a motivo di un apporto esiguo alla produttività totale. A tale andamento va sommato l'impatto della lunga crisi economica che ha travagliato il nostro Paese nel periodo 2008-14, che ha alimentato un circolo vizioso e che ne ha ulteriormente penalizzato le potenzialità di sviluppo: in particolare, sulla profondità e la durata di tali problematiche hanno influito il debito pubblico molto alto e l'adozione di politiche di austerità che hanno impedito lo sviluppo delle attività ad elevata intensità di conoscenza. Come esempio di tale situazione si può menzionare il caso dei servizi informatici alle imprese che nel nostro Paese si rivelano arretrati, mentre nel resto dell'UE hanno molto progredito. Effetti particolarmente sfavorevoli si sono ripercossi sui giovani che, nonostante una migliore istruzione rispetto alle generazioni passate, trovano molto problematico il loro inserimento professionale in posizioni corrispondenti ai titoli acquisiti, soprattutto nelle Regioni del Sud.

Negli anni difficili della crisi economica, il nostro Paese ha incontrato molte difficoltà nel migliorare il proprio sistema di Istruzione e di Formazione, nello sviluppare modelli organizzativi più avanzati, nell'utilizzare le nuove tecnologie a servizio dell'economia, nel modernizzare la pubblica amministrazione e nell'elevare la qualità della vita delle persone. Oggi, poi, la situazione è anche peggiorata per effetto dello *shock esogeno* dovuto alla pandemia del Covid-19 che esige azioni e scelte immediate da parte degli operatori e delle politiche,

In tale contesto, *l'investimento in istruzione e in conoscenza* assume una importanza anche più rilevante che in passato. Il confinamento domiciliare ha imposto, su un sistema che, in paragone agli altri Paesi europei, parte in una condizione di arretratezza in termini di divario digitale (un differenziale nell'uso di internet che si colloca al di sotto di dieci punti percentuali rispetto alla media europea) l'apprendimento in corsa del lavoro a distanza e di modalità organizzative più centrate sull'essenziale. Se, da una parte, lo shock esogeno è riuscito a dimostrare che con il capitale umano disponibile era già possibile realizzare innovazioni in tempi brevi e imparare a utilizzare su larga scala le nuove tecnologie disponibili, dall'altra ha evidenziato ancora una volta l'impatto negativo che il ritardo negli investimenti in conoscenza implicherà in futuro in relazione alla ripresa dello sviluppo economico dopo la crisi dovuta alla pandemia del coronavirus.

A questo riguardo è sufficiente ricordare la situazione del sistema educativo, in quanto misurata dai livelli di istruzione della popolazione italiana. Essi sono i *più bassi dell'UE*, pure tra le generazioni più giovani, anche se non si può negare che in anni recenti la situazione sia notevolmente migliorata. Inoltre, non mancano disparità notevoli sul territorio a scapito generalmente del Mezzogiorno e dei maschi quanto a livelli di scolarizzazione, ma non riguardo alla loro traduzione in posizioni nel lavoro dove le donne sono ancora discriminate.

2. Il lavoro e la sfida delle disegualianze

La diffusione del Coronavirus si è inserita in un contesto contraddistinto da forti disparità, maggiori di quelle riscontrate allo scoppio della crisi del 2008-14, aggravandole a partire dalla *classe sociale* di provenienza. Questa incide in misura ancora notevole sulle opportunità delle persone e, in particolare, dei giovani, sebbene il peso dell'ereditarietà sia gradualmente diminuito nel tempo. Più precisamente, la probabilità dell'ultima generazione di accedere a posizioni più elevate nella scala sociale si è ridotta nel senso che la loro mobilità verso il basso, che raggiunge la percentuale di più di un quarto, è più elevata di quella delle generazioni precedenti e per la prima volta supera anche la loro mobilità ascendente che si colloca al di sotto del 25%.

Se, poi, si passa direttamente al *mercato del lavoro* che costituisce lo strumento principale di acquisizione di opportunità sociali e di diminuzione delle disegualianze, gli indicatori più significativi del 2019 evidenziano una crescita delle disparità territoriali, generazionali e per titolo di studio. Unica eccezione sono le donne che migliorano la loro condizione occupazionale, anche se a svantaggio degli uomini. Inoltre, esse, insieme ai giovani e ai lavoratori del Sud, sono più vulnerabili riguardo al rischio di una bassa qualità del lavoro che include stipendi più bassi della media, pericolo elevato di perdita dell'occupazione e presenza più numerosa nel tempo determinato e parziale.

Un andamento molto preoccupante è costituito dall'alto *tasso di irregolarità* o di lavoro nero che si riscontra nel 2019 a danno specialmente delle donne, del Mezzogiorno, dei più giovani e dei più anziani. Si tratta di un settore strutturalmente debole ed esposto a molti rischi, soprattutto in relazione alla pandemia del Covid-19, a motivo della difficoltà di utilizzare gli ammortizzatori sociali e della impossibilità di giustificare formalmente nel lockdown gli spostamenti per ragioni di lavoro. L'ISTAT ha calcolato che le famiglie che hanno almeno un membro occupato irregolarmente siano 2,1 milioni (a cui corrisponderebbero 6 milioni di persone, pari al 10% della popolazione) e che la metà delle famiglie appena menzionate comprenda unicamente occupati non regolari.

Un'altra criticità che rientra in questo ambito e, in parte, pure in quello precedente consiste nelle problematiche della *conciliazione dei tempi di vita*. La presenza dei servizi per la prima infanzia si caratterizza per le disegualianze e assenze sul territorio. Tale situazione colpisce negativamente le madri, scoraggiando il loro inserimento nel mondo del lavoro, e anche i bambini delle famiglie svantaggiate sul piano economico e sociale che trovano grandi difficoltà a ricorrere al nido in quanto risulta costoso o indisponibile. Da questo punto di vista la pandemia ha inciso in misura particolarmente negativa, accrescendo di molto le difficoltà appena menzionate.

3. Osservazioni conclusive

Indubbiamente il Rapporto annuale dell'ISTAT rimane la *fonte più ricca di dati* sulla situazione sociale dell'Italia non solo per la quantità enorme di informazioni che mette a disposizione dei lettori, ma anche della loro fondatezza e correttezza scientifica. Una parte delle statistiche era stata già pubblicata in altri documenti, come si può dedurre dalla nota 2 di questa presentazione, ma ciò non mette in discussione la grande utilità della pubblicazione poiché l'ISTAT consente di trovarle tutte raccolte in unico volume. Va anche riconosciuto che di anno in anno il Rapporto affina le sue tecniche di raccolta dei dati e la capacità di scelta delle informazioni, concentrandosi su quelle veramente importanti.

Un problema che si è manifestato quest'anno riguarda il periodo di copertura che doveva essere il 2019, ma poiché il volume è stato pubblicato nel 2020 inoltrato non poteva limitarsi al solo 2019 con il rischio che i dati fossero già vecchi e superati. Tuttavia, la presenza di riferimenti alla pandemia del Covid-19 rende talora non sempre chiara la trattazione degli argomenti.

L'esame delle tematiche che sono state trattate in questa scheda ha trovato nel Rapporto un quadro descrittivo *completo*, comprensivo anche delle criticità. La pubblicazione non si è limitata a questo aspetto, ma ha offerto interessanti approfondimenti sul piano interpretativo. In generale, sono, invece, mancate le proposte.

Comunque, a mio parere le carenze maggiori del Rapporto sono di due tipi. Non ci si è occupati delle scuole paritarie e in particolare delle loro sofferenze sul piano economico. La leFP è stata menzionata come strumento di contrasto alla dispersione scolastica, ma non in positivo come un'offerta di Formazione per la preparazione di lavoratori qualificati.



VELADIANO M.P., *Parole di scuola*, Milano, Guanda, 2014, pp. 156

Parole di scuola potrebbe essere citato, tout court, come un inno d'amore per la scuola che si declina in amore per gli studenti e per una professione, quella appunto dell'insegnante, che stenta a ritrovare la dignità del ruolo nella nostra società. Non è un caso che l'Autrice citi Albus Silente il personaggio potteriano di JK Rowling tra i più amati dagli studenti di tutte le età e di tutto il mondo. Attraverso la sua storia comprendiamo come l'insegnante possa trascendere ogni etichetta quando riesce nel compito più importante che è quello della relazione e della fiducia. L'Autrice in questo viaggio tra le parole di scuola, metafora della vita, ci invita a coltivare le parole per costruire il nostro giardino a sua volta metafora del Paradiso. Perché? Perché le parole abitano, vivono tra i banchi

di scuola, le parole hanno un potere fortissimo che trae forza o debolezza da chi le pronuncia, le ascolta, le manipola. Ed ecco che emerge in tutta la sua dignità il compito dell'insegnante (e della scuola) che rivendica la centralità delle parole e il loro ruolo per decodificare la società. Potenti, dunque e attualissime le *parole di scuola*, parole da amare, da vivere e da concretizzare: come "integrazione" nella sua accezione a tuttotondo che non esclude nessuno e che parte dal saper pronunciare correttamente i nomi dei ragazzi stranieri; "armonia tra i generi" che, se veicolata dalla cultura (dalla scuola buona) origina quella «[...] consapevolezza critica rispetto ai modelli dominanti nella società» e previene la violenza nascosta negli stereotipi, ecc..

La scuola deve essere quel luogo privilegiato dedicato alla comprensione critica della società, dove si può e si deve parlare di tutto, il luogo privilegiato dove si possono combattere tutti gli stereotipi di genere che di fatto limitano il potenziale dei ragazzi. I dati allarmanti sui femminicidi ci dicono che oggi c'è un gran bisogno di educazione all'affettività e al rispetto di genere. Un gran bisogno di educazione. Attenzione, però, ci sono anche tante parole che abitano abusivamente a scuola, una tra tutte "meritocrazia". L'Autrice mette in luce la contraddizione tra apprendimento cooperativo e "competizione", sfata il mito della meritocrazia, che a scuola si traduce in perseveranza delle disuguaglianze sociali laddove emergano.

La scuola ha il dovere costituzionale di rimuovere gli ostacoli che impediscono a ciascuno la piena realizzazione di sé. La scuola non deve diventare un moltiplicatore di disuguaglianze sociali. La scuola combatte parole terrificanti come "dispersione" che è spesso figlia, come sperimentiamo nei quartieri a rischio, di tutti i tipi di povertà: economica, culturale, sociale, spirituale, relazionale ed affettiva. La scuola buona accoglie e valorizza tutti se il docente è un educatore e non un mero somministratore di nozioni, se pone l'empatia alla base della relazione educativa per gestire le straripanti emozioni degli allievi. Coltivando le parole non possiamo dimenticare il potere della lettura, quel momento magico in cui improvvisamente ci si innamora della lettura, perché non esiste il libro giusto per tutti. Ed ecco sfatato un altro mito, quello degli elenchi di libri consigliati. L'amore per un libro, come per una persona, è una questione soggettiva o per citare Harry Potter "non è il mago che sceglie la bacchetta" (nel nostro caso il Ministero a scegliere l'elenco), "ma la bacchetta a scegliere il mago!"

La scuola può diventare (a maggior ragione se dispone di biblioteca) il luogo di questo amore, di questa magia. I giovani hanno un estremo bisogno di riconoscimento, hanno bisogno di sentirsi amati oltre che di esserlo. E allora bisogna accettare il libero scorrimento delle loro emozioni, costruire il rapporto educativo e l'apprendimento in un contesto empatico di accettazione, non escludere nessuno. La scuola buona accompagna ognuno verso la sua specifica opportunità di vita, aiuta ciascuno a migliorare, ripara le ingiustizie, e cerca l'alleanza con la famiglia, crea sempre relazioni, nutre ancora le passioni. La scuola buona è sempre dalla parte di tutti, è un laboratorio di fiducia e di integrazione. La buona scuola- non quella da slogan- è fatta di parole giuste. O la ami o cambi mestiere.

Cristina Lucilla Ferro



Toso M., *Ecologia integrale, dopo il coronavirus*, Società Coop. Sociale Fratte Jacopa, Roma, 2020, pp. 253

Chi si sentisse orfano di un libro di riflessione teologico-politica calato nella realtà di questo nostro tempo, scritto in modo esemplarmente chiaro e a tutti accessibile, non dovrebbe perdersi il nuovo saggio di Mario Toso, vescovo di Faenza-Modigliana, già Rettore Magnifico dell'Università Pontificia Salesiana e Segretario del Pontificio Consiglio di Giustizia e Pace. *Ecologia integrale, dopo il Coronavirus* è un libro originale e propositivo. Originale per il taglio espositivo che l'Autore, come già in altri suoi lavori, è riuscito a confezionare: una combinazione, ben riuscita, di acume teologico, solida preparazione filosofico-politica, speciale attenzione e passione alle problematiche di una pastorale sociale calibrata sulla ecologia integrale. Propositivo perché questo scritto obbliga a rivedere non pochi dei luoghi comuni intorno a categorie quali quelle di democrazia, libertà, giustizia sociale, sostenibilità. E ciò non sulla base di elucubrazioni astratte, ma a partire dai problemi reali che intrigano l'uomo di oggi: la crisi del welfare state; la scarsità crescente di beni relazionali; le minacce al principio democratico derivanti dalle nuove forme di nazionalismo e/o sovranismo; la insostenibilità del sentiero di crescita finora perseguito, soprattutto in Occidente; la testarda insistenza nel voler trattare i beni comuni come se fossero beni privati o beni pubblici. Né poteva essere diversamente, stante l'accogliimento da parte dell'Autore del principio teologico secondo cui è la conoscenza a fondare l'amore: l'amore che nasce dal bisogno è gracile; l'amore che nasce dalla conoscenza è sovrabbondante.

Dopo una lucida ed efficace (e perciò utilissima a fini pastorali) rilettura della *Laudato si*, alla luce anche dell'ampio dibattito internazionale suscitato dalla pubblicazione nel 2015 di questo straordinario documento, Toso entra nel merito del suo tema, focalizzando l'attenzione sugli assi portanti della odierna questione ecologica. Primo, la Chiesa si prende cura non solo dell'essere umano, ma anche della natura: "ascoltare tanto il grido della terra quanto il grido dei poveri" (n. 49). È in ciò il senso proprio dell'espressione "ecologia integrale": questione sociale e questione ambientale sono come le due facce di una medesima medaglia e dunque non possono essere trattate disgiuntamente, come è stato fino a tempi recenti, quando antropocentrismo da un lato e ambientalismo estremo dall'altro si contendevano la palma del vincitore.

Secondo, la critica al nuovo paradigma tecnocratico che si è venuto imponendo sulla scia della rivoluzione digitale e alle forme di potere – soprattutto finanziario – che ne sono derivate, occupa un posto centrale in questo saggio. Toso non disconosce affatto i meriti e i vantaggi associati alla nuova traiettoria tecnologica, ma non accetta che questi possano, anche solo in parte, giustificare la rinuncia al principio noto come "human in command". L'efficienza è bensì un valore, ma di certo non quello supremo. L'efficienza appartiene all'ordine dei mezzi, non a quello dei fini. Di qui l'insistenza del Nostro a guardarsi dai rischi, tutt'altro che virtuali, della "servitù digitale" verso cui ci stanno dirigendo le grandi corporations dell'high-tech.

Terzo, la stretta correlazione, ampiamente documentata, tra inquinamento e diffusione di virus quale l'attuale Covid-19 deve portarci a riflettere sul fatto – scrive Toso – che le epidemie affliggono la società attraverso le vulnerabilità che gli uomini creano per tramite delle loro relazioni con l'ambiente, con le altre specie e tra loro. Il Coronavirus si è diffuso nella maniera di cui ora sappiamo perché esso ha trovato il suo *fitting* (adattamento) nel tipo di società che abbiamo costruito. I virus sono profughi della distruzione ambientale. Di qui l'invito accurato a mutare il modello di crescita fino ad ora adottato.

Quarto, la sostenibilità – un termine ormai inflazionato e dunque a rischio di perdita di valore – va assicurata rispetto a tutte e tre le sue dimensioni: ambientale, economica, culturale. Non solo, ma ciò deve avvenire in modo congiunto, cioè simultaneo. Il che non è affatto semplice. In particolare, la transizione economica che deve essere avviata non può riguardare solamente il passaggio dal modello di economia lineare a quello di economia circolare, ma anche il cambiamento

radicale di quelle istituzioni economiche e finanziarie massimamente responsabili dell'aumento endemico delle disuguaglianze sociali. Del pari, la transizione culturale da favorire - avverte Toso - non può limitarsi alla sola denuncia del "meccanismo consumistico compulsivo e del vortice degli acquisti e delle spese superflue" (*Laudato si*, n. 203), ma deve spingersi fino all'affermazione di un nuovo stile di vita centrato sulla sobrietà. Donde la necessità di porre in atto misure e pratiche (di *nudge*) che favoriscano tale affermazione.

Il volume si chiude con un capitolo specificamente dedicato ad "*Una nuova evangelizzazione del mondo agricolo-rurale*". Toso tocca qui un nervo gravemente scoperto. Recentemente, le Nazioni Unite hanno pubblicato il loro "*Sustainable Development Goals Report 2020*". Vi si legge che solo quest'anno 70 milioni di esseri umani si collocheranno al di sotto della linea di povertà assoluta, un numero questo che andrà ad aggiungersi ai 750 milioni di persone che già soffrono la fame. La situazione è talmente preoccupante che il *World Food Program* sta predisponendo il più importante intervento mai realizzato finora. Ebbene, leggere con attenzione, alla luce di ciò, queste pagine finali del libro di Toso ci fa comprendere di quanta forza trasformatrice della realtà intorno a noi è capace il Pensiero Sociale Cristiano.

Il fatto della possibilità è sempre la combinazione di due elementi: le opportunità e la speranza. È sbagliato pensare che affinché qualcosa possa realizzarsi sia necessario intervenire solamente sul lato delle opportunità, cioè sul lato delle risorse. Quello che necessita è insistere sull'elemento della speranza, che per il cristiano non è mai utopia né il fatalismo di chi si affida alla sorte. Essa si alimenta con la creatività dell'intelligenza politica e con la purezza della passione civile. È la speranza che sprona all'azione e alla intraprendenza, perché colui che è capace di sperare è anche colui che è capace di agire per vincere la paralizzante apatia dell'esistente.

Stefano Zamagni



CNOS-FAP SEDE NAZIONALE, *Catalogo delle Attività Formative 2019-2020. Materiale per il Formatore*, Roma, CNOS-FAP Centro Nazionale Opere Salesiane/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020, pp. 343.

Il Catalogo delle Attività Formative 2019/2020 è la pubblicazione di cui si serve la Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP per presentare l'Offerta Formativa che ogni anno le 16 Delegazioni/Associazioni in cui si articola il CNOS-FAP attua nei 58 Centri di Formazione Professionale che da esse dipendono. Preciso, inoltre, che il CNOS-FAP è un'Associazione non riconosciuta, costituita dai Salesiani il 9 dicembre 1977, e sin dagli inizi ha promosso e coordinato la Formazione del proprio personale e la realizzazione di studi, ricerche e sperimentazioni. Fra queste attività

rientra il volume in esame che rappresenta un'opera ormai consolidata, essendo arrivato alla 21° edizione.

L'attività di Formazione Professionale condotta dalla Federazione si svolge attraverso 1.597 corsi, seguiti da 26.045 allievi, e mediante 860.325 ore di Formazione fra Formazione Professionale Iniziale, Superiore, Continua e a Catalogo e i Servizi del Lavoro (SAL) e di Orientamento. In quest'ultimo decennio si è occupata in modo particolare di Formazione Professionale Iniziale (FPI) che trova la sua espressione migliore e più apprezzata nei percorsi formativi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di durata triennale e quadriennale, condotti anche nella modalità duale. Nella IeFP rientra più del 70% dell'offerta della Federazione e suoi destinatari sono giovani che alla conclusione della secondaria di 1° grado decidono di adempiere il diritto-dovere d'Istruzione e di Formazione in un percorso di durata triennale o quadriennale e anche studenti che abbandonano le secondarie di 2° grado per frequentare la IeFP in quanto la ritengono più rispondente alle loro esigenze di professionalità e di inserimento nel mondo del lavoro. Tra gli utenti vanno annoverati anche gli immigrati di prima e seconda generazione che in numero considerevole si iscrivono alla IeFP.

Nel Catalogo sono presentate non solo le attività più vicine alle finalità istituzionali, ma anche di altro genere. Di grande importanza sono le relazioni tra la Federazione e il mondo delle imprese che hanno compiuto notevoli passi avanti da quando si sono strutturate in base alla sottoscrizione di protocolli di cooperazione o di intese allo scopo di elevare la qualità dell'Offerta Formativa dei CFP del CNOS-FAP. Più in particolare tale strategia ha consentito in anni recenti di organizzare CFP pilota, di predisporre laboratori specializzati, di qualificare la preparazione dei formatori e di realizzare stage, periodi di alternanza per gli allievi e visite guidate alle imprese meglio attrezzate.

Rientra nella tipologia delle attività che, pur non essendo annoverate tra quelle istituzionali, tuttavia risultano particolarmente significative, pure l'"*Esposizione dei Capolavori dei Settori Professionali*" finalizzato alla promozione della cultura della qualifica professionale: anche questa iniziativa si è consolidata, essendo giunta alla tredicesima edizione. Un'altra attività che fa parte di questo gruppo consiste nella valutazione del successo formativo all'interno della Federazione CNOS-FAP. Il monitoraggio in esame, giunto alla sua decima edizione, è effettuato dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP con lo scopo di verificare la condizione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma. Più in particolare si è pensato di valutare la riuscita dei giovani in base ai principali indicatori che fanno ad esso riferimento quali: l'offerta formativa, le metodologie, il personale, la partecipazione delle varie componenti, la lotta alla dispersione, la capacità inclusiva e gli esiti occupazionali.

Un altro pregio del Catalogo può essere identificato in una serie di inserti che sono stati predisposti negli ultimi anni. Un primo è consistito nella pubblicazione di *Elementi del Magistero Ecclesiale* a cui si sono aggiunti testi del *Magistero Salesiano*. Un altro inserto molto valido è costituito dalla presentazione del *Sistema di Istruzione e di Formazione in Italia e in Europa*. Schede sintetiche illustrano il complesso delle strutture educative del nostro Paese nelle loro articola-

zioni fondamentali e le politiche europee. Il quadro d'insieme consente al lettore di conoscere nelle sue linee essenziali il sistema di Istruzione e di Formazione italiano e cogliere le somiglianze e le differenze con il resto dell'UE.

La pubblicazione costituisce un valido e utile strumento di orientamento per giovani e lavoratori che sono alla ricerca di opportunità formative in vista dell'inserimento nel mondo occupazionale o di opportunità di qualificazione. Anche i Centri pubblici e privati d'orientamento potranno giovarsene per offrire indicazioni efficaci ai loro utenti.

Guglielmo Malizia



CICATELLI S. (a cura di), *La qualità della scuola cattolica*. Terzo monitoraggio (anno scolastico 2016-17). Rapporto finale, Roma, CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2020, pp. 52.

Il monitoraggio realizzato nel 2016-17 si è servito per un approccio diverso di raccolta dati rispetto al passato nel senso che sono stati utilizzati i RAV elaborati dalle scuole cattoliche e, come sappiamo, costruiti sulla falsariga di quelli per gli istituti dello Stato. Ciò ha consentito non solo di raccogliere un

gran numero di dati, molti di più che nei precedenti monitoraggi, ma soprattutto di disporre di informazioni comparabili con quelli delle scuole statali. Al tempo stesso, però, si è dovuto rinunciare ad analizzare gli andamenti relativi ad alcune caratteristiche specifiche delle scuole cattoliche che erano state, invece, esaminate nei precedenti monitoraggi.

La raccolta di dati oggettivi che è stata resa possibile dalla compilazione dei RAV permette di quantificare con precisione molte dimensioni del funzionamento delle scuole cattoliche e di giudicare la fondatezza di alcuni luoghi comuni che continuano ad alimentare una percezione sbagliata delle loro caratteristiche. Per esempio, la continuità didattica che esse riescono a garantire mediante la permanenza nel tempo dei propri docenti è maggiore di quanto si potrebbe attendere per la concorrenza delle migliori condizioni economico-giuridiche fornite dalle scuole statali. L'anzianità media degli insegnanti delle scuole cattoliche non è elevata e si presenta più che sufficiente per garantire la regolarità del servizio, che è certamente una delle caratteristiche più apprezzate dalle famiglie che le scelgono.

Un altro andamento specifico di queste ultime è il numero molto più basso di assenze dei loro insegnanti. La certezza del rapporto di lavoro statale è all'origine di tale criticità che nelle scuole cattoliche è meno diffusa sia per l'età più giovane dei docenti che per un attaccamento alla scuola attribuibile a ragioni morali prima che giuridiche.

L'ultimo andamento può essere un segno della dimensione comunitaria che le scuole cattoliche cercano di costruire al loro interno. Tale aspetto influisce anche sui problemi disciplinari che sono molto minori nelle scuole cattoliche. Al riguardo incide anche una popolazione scolastica meno consistente che le caratterizza, consentendo quindi una qualità migliore dei rapporti umani al loro interno.

Un analogo andamento si riscontra anche riguardo alla partecipazione dei genitori alla vita delle scuole cattoliche. La loro migliore condizione emerge anche dal fatto che il coinvolgimento delle famiglie non cessa con il passaggio alla secondaria di 2° grado.

L'influsso della famiglia sugli esiti scolastici misurati dai test INVALSI è evidente. Infatti, le scuole cattoliche ottengono risultati più elevati rispetto al resto del sistema di Istruzione. La rilevazione evidenzia la condizione socio-economica e culturale più elevata delle famiglie che mandano i loro figli alle scuole cattoliche. Sono queste le conseguenze perversive della mancata parità sostanziale; comunque, resta la speranza che la linea si possa modificare, fermo restando l'intento delle scuole cattoliche di conservare sempre elevata la qualità degli apprendimenti degli studenti che la frequentano. Indipendentemente dai risultati di questo monitoraggio, la qualità delle scuole cattoliche trova un valido indicatore nella scelta di cui continuano ad essere oggetto, malgrado gli ostacoli di ordine economico che le penalizzano. Se esistessero condizioni di reale parità e fosse possibile annullare o diminuire lo scarto nelle condizioni socio-economiche e culturali delle famiglie di provenienza degli studenti, sarebbe possibile valutare con maggiore precisione l'apporto che la scuola riesce a dare al successo scolastico dei suoi allievi.

Un'ultima considerazione va osservata nella realizzazione dell'indagine. Ancora una volta il Centro Studi per la Scuola Cattolica è riuscito a dare una testimonianza convincente della validità delle sue ricerche e degli esperti che le realizzano. Un particolare apprezzamento deve essere rivolto al curatore della indagine che, tra l'altro, è riuscito a completare in tempi rapidi, nonostante le difficoltà burocratiche che ha dovuto affrontare.

G. Malizia



M.T. SPIGA - G. VETTORATO (a cura di), *Giovani e scelte di vita*. Prospettive educative. Atti del Congresso Internazionale, Roma, 20-23 settembre 2018, Volume 3: La Ricerca, Roma, LAS, 2020, pp. 446.

L'Università Pontificia Salesiana e la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium hanno voluto offrire un contributo al Sinodo dei Giovani, organizzando a Roma pochi giorni prima di tale evento (20-23 settembre 2018) un Congresso Internazionale su "Giovani e Scelte di Vita: Prospettive Educative". L'intento era quello di approfondire tale tematica a partire dallo specifico punto di vista che qualifica la ricerca universitaria nell'ambito delle scienze dell'educazione e nel quadro più ampio dell'umanesimo pedagogico cristiano che sta alla base del sistema preventivo di San Giovanni Bosco.

Al Congresso, che si è svolto presso la sede dell'Università Pontificia Salesiana, hanno preso parte più di 400 tra studiosi, educatori, formatori e giovani provenienti da ogni parte del mondo. Il dibattito è stato vivace e ha aperto orizzonti significativi di approfondimento.

Il volume in esame è la terza delle pubblicazioni che contengono gli studi originati dal Congresso. Nei primi due, che sono stati presentati nel numero 1 di Rassegna CNOS del 2019, si possono trovare rispettivamente le relazioni e le comunicazioni, unite alle buone pratiche. Il terzo contiene i risultati della ricerca internazionale che analizza le opinioni dei salesiani (SdB-FMA) sulle capacità di scelta dei giovani che frequentano le nostre opere.

Il volume in esame affronta le problematiche del Congresso da un punto di vista sociologico. L'introduzione presenta il fondamento teorico della scelta, utilizzando i contributi delle due pubblicazioni precedenti; in aggiunta viene illustrata la metodologia seguita. Le altre parti del volume analizzano i risultati dell'indagine, dedicando ad ogni domanda tabelle, grafici illustrativi e risposte libere. Molto rilevante è anche la sezione conclusiva che esamina i dati relativi all'Italia sia sul piano quantitativo che qualitativo. Di particolare interesse sono le osservazioni finali che evidenziano gli aspetti più validi della ricerca.

Passando a una valutazione del Congresso e del volume, è evidente la ricchezza inter- e trans-disciplinare dei saggi contenuti nei tre volumi e in particolare nel presente. Le tematiche affrontate e il modo con cui sono state trattate offrono a studiosi e operatori opportunità molto significative per un esame più profondo della cultura giovanile e per un'analisi al tempo stesso realistica ed empatica del vissuto delle nuove generazioni.

Globalmente, l'immagine dei giovani che ci è fornita si caratterizza per l'apertura alla speranza. Se tra di essi è diffuso l'atteggiamento di chi ha smesso di sognare, la Chiesa e in particolare la Famiglia Salesiana, non possono rinunciare al compito di desiderare l'impossibile e il Congresso offre un complesso di proposte che sono in grado di aiutare efficacemente i giovani a ricominciare a sognare. Inoltre, le istituzioni educative cattoliche ricevono un apprezzamento positivo che deve stimolarle all'impegno per rendere sempre più efficaci i loro interventi.

Di fronte all'emergenza educativa dei nostri tempi il Congresso conferma la validità di una cultura pedagogica ispirata al Vangelo e fondata sul sistema preventivo di Don Bosco. Il servizio ai giovani con spirito salesiano costituisce certamente un compito non facile, ma al tempo stesso pieno di fascino, che può senz'altro valere la scelta di una vita.

G. Malizia

In allegato a questo numero (3/2020)

Appunti per la Formazione Professionale

Materiali per i formatori

**SETTORE GRAFICO
e SETTORE TURISTICO ALBERGHIERO**

I ANNO

Scaricabile dal sito web
della Federazione CNOS-FAP
www.cnos-fap.it
nella sezione **Allegati di Rassegna CNOS**