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

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

RASSEGNA CNOS

STUDI e RICERCHE
Chávez Villanueva P. – Pellerey M.
Chiosso G. – Campanini G.

PROGETTI e ESPERIENZE
Nicoli D.E. – Mazzà C. – Oradini F. – Turrisi A.

OSSERVATORIO sulle POLITICHE FORMATIVE
Salatin A. – Turrini O. – Salerno G.M.
Carbone S. – Cingottini I. – Luccerini F.

CINEMA per PENSARE e far PENSARE
Agosti A.

SCHEDARIO: Rapporti
Mion R. – Malizia G.

INSERTO: FORMARSI NEL CAMBIAMENTO
Gotti E. – Frisanco M. – Nicoli D.E.

ISSN 1972-3113

Anno 37 - N. 3 Settembre-Dicembre 2021 - Quadrimestrale
Poste Italiane S.p.A. - Sped. in Abbon. Post. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 2, DCB Roma
Aut. del Trib. di Roma n. 295/84 del 20-VII-1984
Chi non desidera ricevere la Rivista Rassegna CNOS può scrivere a: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it

RASSEGNA CNOS

3
2021

RASSEGNA CNOS

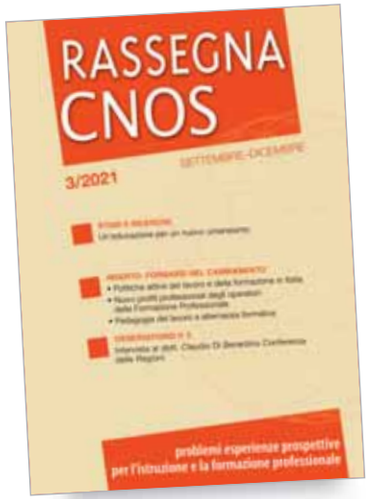
SETTEMBRE–DICEMBRE
3/2021

STUDI E RICERCHE
Un'educazione per un nuovo umanesimo

INSERTO: FORMARSI NEL CAMBIAMENTO
- Politiche attive del lavoro e della formazione in Italia
- Nuovi profili professionali degli operatori della Formazione Professionale
- Pedagogia del lavoro e alternanza formativa

OSSERVATORIO P. F.
Intervista a Claudio Di Berardino
Conferenza delle Regioni

problemi esperienze prospettive
per l'istruzione e la formazione professionale



3
SETTEMBRE-DICEMBRE **2021**

A cura della Sede Nazionale CNOS-FAP
QUADRIMESTRALE

Redazione e Amministrazione:
CNOS-FAP - Via Appia Antica, 78 - 00179 ROMA
Tel. 06/5107751 - Fax 06/5137028
e-mail cnosfap.nazionale@cnos-fap.it - sito www.cnos-fap.it

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

Comitato revisore: Giulia Carfagnini - Tiziana Fasoli - Federica Formosa

Condirezione: Guglielmo Malizia - Fabrizio Bonalume - Fabrizio Tosti

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

Amministrazione: Sabrina Di Palma

Segreteria di redazione: Federica Formosa

Direttore Responsabile: Mario Delpiano

Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

Abbonamenti 2021*

Ordinario.....€ 18,00
Sostenitore.....€ 23,00
Estero.....€ 26,00
Numeri arretrati.....€ 12,00

Federazione/Librerie
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*.

Federazione CNOSFAP

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 2021

Novità Editoriali

http://biblioteca.cnos-fap.it

BIBLIOTECA

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

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 37 - n. 3 *Settembre-Dicembre 2021*

Editoriale 5

Studi e ricerche

CHÁVEZ VILLANUEVA P.,
Un'educazione per un nuovo umanesimo
Anche noi oggi siamo dentro un passaggio epocale, di portata non dissimile a quello che, alcuni secoli fa, segnò la transizione all'età moderna. 33

PELLEREY M.,
Studiare e lavorare online, competenze auto-regolative e ruolo del feedback interno ed esterno
Studiare o lavorare a distanza sembra implicare una capacità di gestire se stessi assai più pronunciata rispetto a forme di studio o di lavoro in presenza. 49

CHIOSSO G.,
Tra cognitive skills e non cognitive skills
Le riflessioni sviluppano la tesi della stretta connessione e reciproca influenza tra cognitive skills (o hard skills) e non cognitive skills (o soft skills). 63

CAMPANINI G.,
La dimensione sociale della fede. Una fondamentale ricerca di Mario Toso
La ricerca di Mario Toso rappresenta d'ora in poi un punto di riferimento essenziale per gli studiosi di Dottrina sociale della Chiesa. 73

Progetti e esperienze

NICOLI D.E.,
La "Cassetta degli attrezzi" come proposta di canone e di metodo formativo
La "Cassetta degli attrezzi" costituisce il materiale più prezioso del progetto-movimento del curricolo fondativo dell'educazione al lavoro. 83

MAZZÀ C.,
Opportunità e prospettive per una didattica digitale integrata aperta e inclusiva: la risposta salesiana all'emergenza Covid-19 in Italia
L'articolo si focalizza sulla tematica dell'emergenza educativa in Italia e sul ritardo strutturale che la IeFP sconta rispetto allo sviluppo ed utilizzo di ambienti di apprendimento aperti, di metodologie di apprendimento blended e basate sulle ICT, anche rispetto agli altri Paesi europei. 95

ORADINI F.,
Una "Comunità di pratica formativa online" a supporto della facilitazione digitale nella IeFP: l'esperienza eVETLab
Il contributo presenta l'esperienza della nascita e del consolidamento di una Comunità di pratica formativa, attivata da ENAIP Trentino, a supporto della transizione digitale dei processi di insegnamento e apprendimento. 103

TURRISI A.,
Apprendistato di primo livello: fa bene ai giovani, fa bene alle aziende
L'apprendistato di I livello e l'esperienza degli studenti del C.F.P. "Aldo Moro" di Valmadrera in provincia di Lecco. 117

Osservatorio sulle politiche formative

SALATIN A.,
Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni: intervista all'Assessore Claudio Di Berardino
Intervista all'Assessore Claudio Di Berardino Conferenza delle Regioni, Coordinatore Commissione Istruzione, Università e Ricerca 127

TURRINI O.,
I nuovi Regolamenti delle politiche di coesione 2021-2027 e l'avvio della programmazione nazionale e regionale
L'articolo mira ad informare sulle recenti normative europee per la nuova tornata di programmazione dei Fondi della coesione e in particolare del Fondo Sociale Europeo, sottolineandone le novità e la nuova architettura. 135

SALERNO G.M.,
Le recenti leggi di revisione costituzionale: modifiche puntuali o promesse per un nuovo assetto delle pubbliche istituzioni?
Con due recenti leggi di revisione costituzionale il Parlamento sta proseguendo nella modifica "puntuale" della Costituzione, e non segue più la strategia delle "grandi riforme". Si tratta della legge cost. n. 1/2020 sulla riduzione del numero dei parlamentari, e della legge costituzionale sulla equiparazione dell'elettorato attivo per il Senato all'elettorato attivo per la Camera. 149

CARBONE S., CINGOTTINI I., LUCCERINI F.,
I fabbisogni formativi delle imprese di industria e servizi rilevati dal Sistema Informativo Excelsior
L'esigenza crescente di qualificazione da parte del tessuto produttivo si è confermata anche nell'anno in cui il mondo – e il nostro Paese – è stato "travolto" dall'emergenza pandemica da Covid-19. Non sempre però le imprese trovano facilmente i profili ricercati con la formazione richiesta. 163

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,
Jojo Rabbit 183

Schedario: Rapporti

MION R.,
Essere giovani ai tempi del coronavirus in Italia. "Rapporto Toniolo 2021" 191

MALIZIA G.,
Schede sui principali rapporti

- *Istruzione, formazione e lavoro nel primo anno della pandemia. I Rapporti CENSIS e Toniolo: problemi e prospettive;* 205
- *Formarsi per il lavoro: gli occupati dei percorsi IFTS e IeFP. Risultati di una ricerca nazionale (INAPP).* 211

Schedario: Libri

Recensioni 215

Allegato - Appunti per la Formazione Professionale

In allegato a questo numero: Linee guida per docenti e formatori Settore Grafico e Turistico Alberghiero II Anno 228

Inserto: Formarsi nel cambiamento

- *Politiche attive del lavoro e della formazione in Italia* (GOTTI E.) III
- *Nuovi profili professionali degli operatori della Formazione Professionale* (FRISANCO M.) VII
- *Pedagogia del lavoro e alternanza formativa* (NICOLI D.E.) XIII

Nel presente Editoriale[1] *i curatori hanno riflettuto, in modo particolare, sull'impatto che il Coronavirus ha avuto ed ha tuttora sul sistema educativo di Istruzione e Formazione, un impatto che è iniziato nel marzo del 2020 e che in questa sede viene analizzato non solo a livello italiano ma anche a livello internazionale ed europeo.*

Particolare attenzione sarà data, poi, alla riapertura *dell'anno scolastico e formativo (2021-2022) in Italia e nelle Regioni voluta fortemente in presenza dalle Istituzioni, dopo la lunga e sofferta scelta della didattica a distanza.*

Altre questioni affrontate dal presente Editoriale, maggiormente sentite soprattutto dal sistema scolastico paritario e formativo, sono il dibattito sul DDL ZAN e la presenza del crocefisso nelle istituzioni scolastiche e formative.

L'Editoriale si chiude con una nota su due maggiormente che avranno riflessi importanti sul sistema educativo di Istruzione e Formazione in generale ma anche sul (sotto)sistema di Istruzione e Formazione in particolare: lo stato dell'arte del "Disegno di legge sul Sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore" *e del Decreto relativo alla* "Rete nazionale delle scuole professionali".

1. Il livello mondiale

*Per descrivere la situazione sul piano internazionale ci serviremo di un punto di osservazione particolare, quello dell'*Agenda 2030*, con riferimento all'attuazione dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals - SDGs), sottoscritti dai 193 Paesi dell'ONU il 25 novembre del 2015*[2]*. Tra il 7 e il 16 luglio del 2020 si è tenuta la riunione annuale di verifica che avrebbe dovuto offrire l'opportunità di iniziare un nuovo ciclo quadriennale di valutazione circa la realizzazione degli SDGs e per annunciare il Decennio di Azione dell'Agenda. Tenuto conto della pandemia in atto, si è preferito focalizzare l'attenzione sull'incidenza della crisi sanitaria e sull'elaborazione di proposte in grado di trasformare le gravi problematiche riconducibili al Covid-19 in opportunità per velocizzare il cammino verso lo sviluppo sostenibile.*

[1] Il presente Editoriale è opera congiunta del prof. Guglielmo Malizia, professore emerito di Sociologia dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana, di Fabrizio Bonalume, Fabrizio Tosti, Mario Tonini, rispettivamente Direttore Generale, Direttore Nazionale e Direttore Amministrativo della Federazione CNOS-FAP e del professore Giulio Maria Salerno ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

[2] Cfr. Asvis-Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*. Rapporto ASVIS 2020, Roma, 2020.

Anche prima della pandemia, benché molti Paesi avessero adottato l'Agenda 2030 come bussola per realizzare la transizione verso il nuovo modello, si era consapevoli dei gravi ostacoli esistenti al raggiungimento della maggior parte dei Target nel 2020 e degli Obiettivi nel 2030. Sul cammino intrapreso, non sempre con la serietà necessaria, si è abbattuta la crisi sanitaria con un impatto molto negativo, come evidenziato dal rapporto della riunione appena citata.

Passando ai singoli obiettivi, *l'incidenza della pandemia sulla "lotta contro il cambiamento climatico" (obiettivo 13) è risultata positiva, però solo a breve termine, a motivo del blocco della produzione, mentre tali effetti potrebbero scomparire velocemente a meno che non ci si impegni seriamente nell'assicurare a tutti "energia pulita e accessibile" (7). A livello sociale la diffusione del Covid-19 ha causato conseguenze negative sulla "riduzione delle diseguaglianze" (10), sull'impegno a "sconfiggere la povertà" (1) e "la fame" (2) e a realizzare "pace e giustizia e istituzioni solide" (16), sull'accesso ad "acqua pulita e ai servizi igienico-sanitari" (6), ai servizi per garantire "salute e benessere" (3) e a una "istruzione di qualità" (4) e sulla "parità di genere" (5). Sul piano economico la pandemia ha comportato gravi criticità riguardo al conseguimento di un "lavoro dignitoso e della crescita economica" (8) e andamenti negativi in vista della realizzazione di "città e comunità sostenibili" (11) e della "partnership per obiettivi" (17).*

I pericoli maggiori hanno riguardato i Paesi in via di sviluppo a motivo delle notevoli criticità preesistenti particolarmente nell'ambito dell'accesso all'acqua potabile e alle risorse idriche che condizionano il contrasto alla diffusione del Covid-19. Inoltre, secondo l'ONU, se negli ultimi cinque anni ci si fosse impegnati maggiormente nella realizzazione degli SDGs, le nazioni avrebbero potuto affrontare la crisi sanitaria con una base più solida *e capace di contrastarne gli effetti negativi.*

Dopo questo sguardo generale, ritorniamo su alcuni obiettivi che qui interessano maggiormente. Un settore della popolazione su cui la crisi sanitaria ha provocato conseguenze particolarmente gravi è quello dei giovani in quanto i sistemi educativi *hanno subito un forte peggioramento (4). I lockdown hanno riguardato circa il 90% degli studenti, accrescendo le disparità tra quanti disponessero dei mezzi per apprendere (computer e connessione internet) e quanti, invece, ne fossero privi, aumentando i divari esistenti sul piano socio-economico e culturale. Al riguardo, bisogna tener presente che già prima della pandemia il numero di bambini, bambine, adolescenti e giovani che non avevano accesso alla scuola, ammontava a 258 milioni, pari al 17% della relativa coorte di età a livello mondiale.*

Strettamente connesse con il tema dei servizi educativi sono le problematiche relative alla parità di genere *(5). Il traguardo di un mondo in cui le donne conseguano la piena eguaglianza rimane ancora lontana. Durante i lockdown si è verificato un aumento della violenza domestica; in aggiunta, le probabilità che le donne possiedano uno* smartphone *o possano accedere a internet via telefono*

sono minori del 20% rispetto a quelle degli uomini e l'interruzione dei programmi di prevenzione delle malattie specificamente femminili con relativo empowerment *minacciano di provocare un serio regresso rispetto ai miglioramenti ottenuti negli anni passati.*

Il blocco di molte attività produttive ha colpito duramente il mondo del lavoro *(8) che già prima della crisi sanitaria registrava gli effetti negativi del rallentamento della crescita economica a livello mondiale. Nel secondo semestre del 2020 si era già riscontrato un calo del 10,5% delle ore lavorate, equivalenti a 305 milioni di lavoratori a tempo pieno. Nei primi mesi della diffusione della pandemia si è registrata una diminuzione del 60% delle entrate tra i due miliardi di persone che lavorano nell'economia informale.*

Il Covid-19 minaccia di erodere anche i miglioramenti conseguiti a livello globale negli ultimi venti anni nella lotta contro il lavoro minorile *e questo proprio nel 2021, proclamato dalle Nazioni Unite anno internazionale per la sua eliminazione*[3]*. La riduzione di questo triste fenomeno tra il 2000 e il 2016 ha raggiunto quasi 100 milioni di bambini, ma tale processo ha subito una battuta di arresto negli ultimi quattro anni e la diffusione della pandemia potrebbe comportare un aumento di oltre 8,9 milioni di bambini e adolescenti al lavoro entro il 2022, se non verranno prese misure adeguate. Va ricordato che il fenomeno colpisce più i ragazzi che le ragazze, le aree rurali rispetto alle urbane, l'agricoltura in paragone agli altri comparti, le famiglie in confronto alle altre istituzioni, ed è spesso la causa della dispersione scolastica. Oltre alla intensificazione delle misure finora utilizzate per ridurre il lavoro minorile, si raccomanda di combattere l'impatto della pandemia, che si fa sentire soprattutto tramite l'aumento della povertà, mediante l'estensione dei provvedimenti a sostegno del reddito delle famiglie in condizione di vulnerabilità e con l'avvio di campagne per promuovere il ritorno a scuola. Se poi si vuole rispettare l'obiettivo 8 dell'Agenda 2030, che prevede di porre fine al lavoro minorile in tutte le sue forme entro il 2025 (sul cui raggiungimento si moltiplicano i dubbi), sarà necessaria una vera globalizzazione della solidarietà che in concreto significa: rispetto da parte dei Paesi industrializzati dei loro impegni per l'aiuto al Terzo Mondo; riduzione e ristrutturazione del debito pubblico nelle nazioni già in difficoltà; sviluppo della cooperazione e dei partenariati internazionali e potenziamento della collaborazione tra attori governativi e non governativi.*

[3] Cfr. Organizzazione Internazionale del Lavoro - Unicef, *Lavoro minorile*. Stime globali 2020, tendenze e percorsi per il futuro. Sintesi del Rapporto, Roma, 2021.

Un altro ambito che è stato raggiunto dagli effetti negativi della crisi sanitaria è quello delle diseguaglianze *(10). Notevoli disparità sono ancora riscontrabili in tutto il mondo. Inoltre, la diffusione del Covid-19 sta colpendo le persone più povere e fragili e potrebbe esercitare un'incidenza molto negativa sui Paesi meno sviluppati. In aggiunta, nel 2020 è tornata a crescere la quota delle persone in condizione di* povertà *(1) diminuita notevolmente tra il 2010 e il 2019.*

Se è vero che «la pandemia fa male allo sviluppo sostenibile»[4]*, è anche vero che, persuasione condivisa da molti, la crisi sanitaria abbia mutato la* visione del futuro*, le priorità e pure il modo di rapportarsi alle persone. Uno dei segnali di questo cambiamento potrebbe essere individuato nella sempre minor convinzione di vivere nel migliore dei mondi possibili, mentre si diffonde sempre di più la percezione che altri pericoli gravi, come il Covid-19, minaccino l'umanità a partire dalla crisi climatica e dalla distruzione degli ecosistemi. Risulta sempre più diffusa pure la persuasione che la cooperazione internazionale costituisca uno strumento indispensabile per affrontare con successo le sfide del futuro. Si deve anche intervenire a correggere alcune caratteristiche che l'economia di mercato ha assunto negli ultimi quarant'anni per effetto dell'affermarsi di un sistema globalizzato non soggetto a regole e standard comuni, contrassegnato da una precarietà del lavoro molto elevata, incapace di assicurare a tutti il rispetto dei diritti umani. Cresce anche nel mondo politico la convinzione che i governi debbano ricercare una maggiore corrispondenza tra le loro scelte e gli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Inoltre, il cambiamento da fare non può consistere nel ripristinare le condizioni precedenti rispetto alla pandemia, ma è necessario tentare altre vie che accrescano la resilienza e la sostenibilità del sistema.*

Tra le varie iniziative in atto per realizzare questo cambio di paradigma un'attenzione particolare è riservata all'impegno della Chiesa Cattolica *a cinque anni dalla pubblicazione dell'enciclica «Laudato Si'». Essa ha costituito un intervento cruciale nell'impegno della Chiesa a sostegno dello sviluppo umano nel rispetto dei limiti planetari e dei risultati della riflessione generale sullo sviluppo sostenibile. Il Papa ha moltiplicato le sue esortazioni accorate al mondo per convincere i Paesi a operare in questa direzione e tra l'altro ha rivolto un appello a cancellare i debiti degli Stati più fragili alla luce dell'impatto devastante della pandemia.*

[4] Asvis-Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *o.c.*, p. 5.

2. La prospettiva europea

Una prima considerazione positiva è che l'UE è la regione del mondo in cui gli obiettivi dello sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 hanno progredito *in misura maggiore*[5]*. Sulla base dei dati disponibili che, però, si fermano al 2018, essa si distingue per presentare andamenti in miglioramento nel periodo 2010-18 in ben nove degli SDGs: "salute e benessere" (3); "istruzione di qualità" (4); "parità di genere" (5); "energia pulita e accessibile" (7); "lavoro dignitoso e crescita economica"(8); "imprese, innovazione e infrastrutture" (9); "città e comunità sostenibili" (11); "consumo e produzione responsabili" (12); "lotta contro il cambiamento climatico" (13). Soltanto riguardo a tre mete si registra un peggioramento: "riduzione delle diseguaglianze" (10); "vita sulla terra" (15); "partnership per gli obiettivi" (17). La stabilità si riscontra nell'andamento di quattro obiettivi: "sconfiggere la povertà" (1); "sconfiggere la fame" (2); "acqua pulita e servizi igienico-sanitari" (6); "pace, giustizia e istituzioni solide" (16). Soltanto uno è risultato non valutabile, il 14 "vita sott'acqua", per assenza di dati affidabili sulla qualità degli ecosistemi marini.*

Come per il livello mondiale, ritorniamo sugli obiettivi che qui interessano di più, specificando maggiormente i risultati del confronto. Incominciando con la meta di realizzare un'istruzione di qualità *(4), va evidenziato in generale che il relativo indice mostra un progresso continuo tra il 2010 e il 2018. Scendendo nello specifico, cresce l'occupazione dei neolaureati e la quota di quanti possiedono almeno un titolo universitario in linea con il benchmark stabilito per il 2020 dalla strategia "Europa 2020"; la percentuale degli abbandoni scolastici scende già nel 2018 al 10,5% per cui anche in questo caso nel 2020 si dovrebbe raggiungere senza problemi il parametro fissato al 10%; l'unico benchmark che si caratterizza per un andamento in controtendenza riguarda le competenze di base in lettura.*

La "parità di genere" *(5) registra un progresso rilevante nel periodo considerato. Infatti, si riduce il divario salariale tra donne e uomini e cresce la rappresentanza delle prime nei Parlamenti. L'unico dato in controtendenza riguarda la notevole disparità tra le persone che si occupano della cura di anziani e bambini in quanto il peso continua a ricadere in misura molto più elevata sul mondo femminile.*

Quanto poi all'obiettivo 8, "lavoro dignitoso e crescita economica"*, l'evoluzione è positiva, anche se non molto lineare. Infatti, nel periodo 2010-13 si registra un peggioramento per l'effetto congiunto della crisi economica, della riduzio-*

[5] Cfr. Asvis-Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *o.c.*, pp. 31-57.

ne degli investimenti e della crescita della disoccupazione. Tra il 2014 e il 2018 l'indice risale e, tra l'altro, cresce il reddito pro-capite e il tasso di occupazione si presenta in linea con il benchmark del 2020 (73,2% e 75% rispettivamente). Altri due andamenti positivi si possono identificare nel calo degli infortuni sul lavoro e dei NEET, cioè dei giovani che non studiano e non lavorano.

Come si è detto sopra, la "riduzione delle diseguaglianze" *(10) è uno dei tre obiettivi in peggioramento. Le cause principali di tale situazione vanno ricercate nella crescita delle disparità nel reddito e del rischio di povertà. Il 2017 registra un miglioramento della situazione, ma nell'anno successivo riprende il peggioramento. Quanto all'obiettivo 1* "sconfiggere la povertà"*, dopo l'andamento negativo del 2010-14, l'indice riesce a risalire soprattutto per la diminuzione della deprivazione materiale e dei tassi di disoccupazione per cui il risultato finale è una situazione di stabilità.*

Di fronte alla crisi sanitaria*, l'UE ha risposto mediante un potenziamento dello sviluppo sostenibile e della integrazione europea. In un primo momento, la Commissione ha proceduto alla sospensione del "Patto di stabilità e di crescita". Successivamente, il 27 maggio 2020, ha avviato un "piano Marshall" per una crescita inclusiva e sostenibile, mirato alla ripresa e alla resilienza, denominato* "Next Generation EU"*, finanziato con fondi propri dell'UE.*

Dopo un negoziato lungo e complesso, la proposta della Commissione è stata approvata *dal Consiglio Europeo nell'incontro del 17-21 luglio 2020. La consistenza totale delle risorse ammonta a 750 miliardi di euro e si articola in 390 sovvenzioni e in 360 prestiti. La quota più grande del fondo, pari a 672,5 miliardi, è assegnata mediante un meccanismo che si basa sulla presentazione di piani nazionali nei quali i Paesi devono definire un progetto di riforme e di investimenti per il periodo 2021-23. Le proposte degli Stati sono state valutate dalla Commissione che ha assegnato dei punteggi sulla base della corrispondenza dei piani con le raccomandazioni specifiche formulate per ogni Paese e mirate al potenziamento delle possibilità di sviluppo, della creazione di occupazione e della resilienza economica e sociale. Il principale punto di forza del fondo consiste nella forma di finanziamento adottata che permette una crescita rilevante e tempestiva della spesa in condizioni migliori di quelle che, per la gran parte degli Stati, contraddistinguono le emissioni di debito nazionale.*

A livello di contenuti *un aspetto particolarmente positivo va identificato nella priorità che viene attribuita al raggiungimento della neutralità climatica in quanto il 30% dei fondi dovrà essere investito in questa area. Altri due ambiti che ricevono particolare considerazione sono i programmi per la transizione verde e digitale.*

3. La situazione italiana

L'articolazione è triplice. *Si parte da un bilancio dell'istruzione e della formazione nel nostro Paese redatto sulla base e nel quadro generale degli obiettivi dello sviluppo sostenibile secondo l'Agenda ONU 2030; segue la presentazione di un progetto di riforma generale del sistema educativo formulato dalla Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco; si conclude con un'analisi a livello nazionale e regionale delle problematiche connesse alla riapertura dell'anno scolastico e formativo.*

3.1. Il sistema educativo nel quadro degli obiettivi di sviluppo sostenibile

L'impatto della pandemia sullo sviluppo sostenibile ha aggravato *una situazione per molti aspetti già negativa*[6]*. Nel periodo 2010-19 il nostro Paese migliora in otto obiettivi, mentre regredisce in sei e rimane stabile su tre; se si passa al confronto tra il 2019 e il 2020, il progresso si riscontra solo in tre, il peggioramento in ben dieci, la stabilità dell'andamento in uno e due non sono valutabili.*

I primi sono "consumo e produzione responsabili" (12), "lotta al cambiamento climatico" (13) e "pace, giustizia e istituzioni solide"; i secondi comprendono "sconfiggere la povertà" (1), "sconfiggere la fame" (2), "salute e benessere" (3), "istruzione di qualità" (4), "parità di genere" (5), "acqua pulita e servizi igienico-sanitari" (6), "lavoro dignitoso e crescita economica" (8), "imprese, innovazione e infrastrutture" (9), "ridurre le diseguaglianze" (10), "partenariato per lo sviluppo sostenibile" (17); il terzo gruppo è ridotto a una sola meta "vita sott'acqua" (14); il quarto ne include tre "energia pulita e accessibile" (7), "città e comunità sostenibili" (11), "vita sulla terra" (15).

Come negli altri due livelli, mondiale ed europeo, ci soffermeremo su cinque mete, particolarmente significative nella prospettiva di questo Editoriale. Incominciamo con l'"istruzione di qualità" servendoci anche dei dati del rapporto ISTAT del 2021[7]. Oltre ai livelli più bassi in quasi tutti i benchmark dell'UE e soprattutto in paragone alle medie europee, documentati più volte in questa rivista, l'ASVIS sottolinea che, secondo stime dell'ISTAT, durante il lockdown intorno a tre milioni di studenti del gruppo di età 16-17 anni hanno incontrato problemi nel seguire le lezioni in DaD; tali difficoltà sarebbero da attribuire all'assenza e all'inadeguatezza degli strumenti informatici in famiglia e aumenterebbero in misura notevole nel Mezzogiorno. Questo andamento è particolarmente preoccupante in quanto si ripercuote negativamente sull'abbandono, accrescendone

[6] Cfr. Asvis-Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *o.c.*, pp. 61-139.
[7] Cfr. Istat, *Rapporto annuale 2021*. La situazione del Paese, Roma, luglio 2021.

la probabilità. Un altro serio impatto negativo è da aspettarsi riguardo alla partecipazione dei lavoratori ad attività di istruzione/formazione.

Altri dati molto significativi vengono offerti dal Rapporto ISTAT. La pandemia ha esercitato un impatto negativo su molte delle diseguaglianze strutturali dell'Italia, incominciando da quelle relative al capitale umano *che si manifestano nel confronto tra il Centro-Nord e il Sud a danno di quest'ultimo soprattutto in termini di qualità (competenze acquisite). Se per i titoli della secondaria di 2° grado siamo in linea con l'UE, non lo siamo più riguardo alle competenze dei quindicenni in lettura, matematica e scienze. A livello universitario la collocazione dell'Italia nella classifica dell'UE ci vede al penultimo posto e ancora una volta va denunciato il nostro ritardo nella diffusione dei corsi professionalizzanti di ciclo breve. Anche il contributo dell'università nell'ambito dell'innovazione è inferiore rispetto alla media come risulta dall'indicatore delle lauree nelle discipline STEM ("science, technology, engineering, mathenatics"). Agli effetti dei lockdown sulla didattica si è accennato sopra: aggiungiamo solo che la discontinuità dell'insegnamento in presenza ha ridotto la durata delle lezioni nella settimana e indebolito le relazioni con almeno una parte degli insegnanti.*

*La crisi sanitaria ha aggravato il carattere diseguale dell'*effetto protettivo *dei titoli di studio secondo il loro livello. Tra i laureati della coorte 25-64 anni il tasso di occupazione è diminuito solo dello 0,6%, mentre tra i diplomati la riduzione è dell'1% e tra i possessori di licenza media dell'1,1%. Nel 2020 aveva un'occupazione unicamente il 26,4% delle donne con al massimo la licenza media, e madri di figli con meno di 6 anni, mentre, le loro colleghe, munite di laurea e con la stessa condizione familiare, la quota saliva al 76%. Ambedue i divari, appena richiamati, salgono in misura notevole nel Sud. Lo shock pandemico ha colpito specialmente il tasso di occupazione di quanti hanno abbandonato precocemente la scuola che nel 2020 scende di due punti percentuali, toccando il 33,2%. Anche la probabilità per un giovane (15-29) di diventare NEET cresce con il diminuire del titolo di istruzione e con la collocazione territoriale, aumentando ovviamente nel Mezzogiorno. Da ultimo, il differenziale del tasso di occupazione tra laureati e diplomati del gruppo di età 30-34 anni è superiore all'8% e la laurea assicura una protezione ancora maggiore alle donne.*

Passando ad approfondire l'obiettivo 8 "lavoro dignitoso e crescita economica", *il secondo trimestre del 2020 ha registrato in paragone allo stesso periodo del 2019 un vero e proprio crollo in tre ambiti: il Pil con -17,7%; le ore lavorate con -20%; l'occupazione con -1,9%. Quanto poi al mercato del lavoro, le categorie più colpite dallo shock pandemico vanno identificate nei giovani e nelle donne; le ragioni principali di questi andamenti sono da ricercare nella più alta precarietà dei loro contratti di lavoro e nella loro concentrazione nei comparti maggiormente raggiunti dalla crisi.*

Come si è visto sopra, l'ISTAT ha segnalato le problematiche connesse con la re-

lazione tra titoli di studio e mercato del lavoro. Inoltre, il Rapporto del 2021 ha approfondito le differenze nell'impatto della pandemia sui vari gruppi di lavoratori. La riduzione dell'occupazione ha colpito al principio soprattutto i dipendenti a termine e gli autonomi, mentre solo successivamente ha coinvolto i dipendenti a tempo indeterminato. La quota più bassa di occupati si è avuta a gennaio del 2021 con una diminuzione di 915mila persone. La pandemia ha riguardato in misura maggiore i comparti dei servizi a prevalenza femminile. La diminuzione del numero degli occupati si è accompagnata a una riduzione della disoccupazione e a una crescita della inattività, ma la transizione tra queste due situazioni si è poi gradualmente invertita.

Quanto alla parità di genere *(5), già molti dati che evidenziano il peggioramento indotto dallo shock pandemico sono stati anticipati nell'esame degli obiettivi 4 e 8. Pertanto, ci limiteremo a richiamare un solo andamento, quello a nostro parere più significativo: il secondo trimestre del 2020 ha registrato un divario particolarmente rilevante tra donne e uomini riguardo al tasso di occupazione che è sceso del 2,2% nel primo caso e dell'1,6% nel secondo.*

Nel 2020 la crisi sanitaria ha aumentato le diseguaglianze sociali*, in contrasto con l'obiettivo 10 che si propone, invece, di ridurle. Le differenze sono attribuibili più specificamente a: il comparto economico con il turismo, l'intrattenimento, l'auto, il tessile e l'abbigliamento come i settori più colpiti; la posizione nella professione con conseguenze più gravi sulle donne, i giovani e gli autonomi; i livelli di reddito con molti occupati nei comparti a rischio che ricevono un reddito inferiore; la tipologia d'impresa con le aziende più orientate alla domanda internazionale che si rivelano più solide; il territorio con le aree del Sud e quelle interne maggiormente raggiunte dalla crisi.*

Sempre nell'anno passato, il peggioramento ha riguardato anche l'obiettivo 1 "sconfiggere la povertà"*. Nonostante le misure del governo a sostegno delle imprese e dei lavoratori, la crisi pandemica ha comportato un crollo del Pil e una diminuzione consistente del reddito disponibile.*

Il nostro Paese non ha centrato neppure i 21 target*, obiettivi intermedi previsti per il 2020. Tra questi rientrano alcuni particolarmente importanti per l'Italia quali: «la riduzione dei giovani che non studiano e non lavorano, la definizione dei piani organici per aumentare l'occupazione giovanile, il dimezzamento dei morti e dei feriti negli incidenti stradali, la predisposizione da parte delle città di piani per fronteggiare le emergenze ambientali e non solo, la protezione, ripristino e uso sostenibile degli ecosistemi marini e terrestri, anche a garanzia della disponibilità di acqua, la disponibilità di reti a banda larga per famiglie e imprese»*[8].

[8] Cfr. Asvis-Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *o.c.*, p. 74.

3.2. Proposte per una riforma generale

Nell'ambito dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite la Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco *ha preso l'iniziativa di affidare a un gruppo di esperti l'incarico di predisporre un documento di proposte per la riforma dell'educazione del nostro Paese in vista del suo rilancio sociale ed economico. Le comparazioni a livello internazionale evidenziano il grave ritardo dell'Italia nei livelli di istruzione e di formazione*[9] *per cui risulta particolarmente necessario e urgente procedere a un rinnovamento profondo del relativo sistema in modo da assicurare a tutti migliori opportunità di sviluppo personale e sociale.*

Anzitutto, il documento degli esperti indica i principi *a cui dovrebbe ispirarsi la riforma*[10]*. La scuola è strumento di sviluppo, inclusione e coesione sociale, è finalizzata alla formazione e all'educazione della persona, favorisce l'apertura al mondo ed è chiamata a colmare le differenze territoriali, particolarmente in Italia dove accanto ad eccellenze di livello internazionale si riscontrano condizioni di forte degrado e ritardo. Pertanto, è necessario che: il nostro sistema educativo riattualizzi il suo ruolo istituzionale e sociale per abilitare gli studenti a dominare la complessità delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC); si impegni a trasmettere non solo competenze e abilità tecniche, ma anche e soprattutto a sviluppare tutte le dimensioni della persona; offra a tutti la possibilità di acquisire gli strumenti conoscitivi e operativi necessari per studiare e lavorare in altri Paesi; elimini le gravi disparità esistenti tra le varie aree dell'Italia. Senza dubbio, si tratta di principi condivisibili. A nostro parere qualche limite può essere identificato nel riferimento esclusivo alla scuola, per cui si ignora tutto l'ambito della formazione, nella mancata collocazione dello sviluppo della persona umana al primo posto e nella riduzione del tema dell'equità all'inclusione e al superamento dei divari territoriali, dimenticando di menzionare tematiche più specifiche come le diseguaglianze nell'accesso, nella frequenza e nei risultati dipendenti dalla condizione socio-economica e culturale, dal genere, dallo stato di migrante e della marginalizzazione del disagio.*

Passando alla riforma degli ordinamenti*, si parte dalla necessità di ripensare la durata dei cicli scolastici perché non vi è corrispondenza tra essi e gli obblighi di istruzione e di formazione e in quanto l'età di uscita dalla scuola secondaria di 2° grado (19 anni) è più elevata di quella di molti Paesi dell'UE. Riguardo alla prima criticità si precisa che l'obbligo di 10 anni di scolarità (16 anni di età) non si con-*

[9] È stato più volte attestato in questa rivista; cfr. per tutte Malizia G. - Bonalume F. - Tosti F. - Tonini M., *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 1, pp. 12-18.

[10] Cfr. Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco, *Il ruolo dell'educazione per il rilancio sociale ed economico italiano*, Roma, 3 giugno 2020.

clude con alcun titolo in uscita e che la dispersione scolastica tocca il culmine tra il completamento della scuola secondaria di primo grado (ex scuola media) e il primo biennio della secondaria di 2° grado per cui il nostro Paese nel 2019 presentava un tasso di abbandono del 13,5%, superiore alla media UE del 10,2% e così distante dal benchmark del 2020 (10%) da non poterlo ormai più raggiungere[11]*. Per ovviare a tale problematicità particolarmente negativa, il documento propone di investire massicciamente in una Formazione Professionale di qualità che consenta di far acquisire agli allievi una qualifica, realizzando raccordi organici fra Regioni, scuole statali e Istituti Tecnici Superiori (ITS) (senza però nominare i CFP che dovrebbero essere le strutture corrispondenti alle scuole statali).*

A questo punto è opportuno precisare più dettagliatamente *la nuova architettura. La scuola dell'infanzia riguarda il gruppo di età 3-6 anni ed è strettamente collegata con i servizi educativi della prima infanzia (coorte 0-3) con i quali è chiamata a formare il sistema integrato 0-6 anni, una proposta di per sé valida, ma certamente non nuova; al riguardo va senz'altro condivisa la raccomandazione di potenziare il numero degli asili-nido e di supportare le scuole dell'infanzia, in particolare nel Sud. L'obbligo di istruzione dovrebbe riguardare gli anni 3-18: in proposito preoccupa che non si parli più di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e che, come vedremo meglio successivamente, non sia chiara la collocazione dell'IeFP. La scuola primaria si estenderebbe a tutto il gruppo di età 6-14, si articolerebbe in due quadrienni e si caratterizzerebbe per l'attribuzione di un ampio spazio alla didattica orientativa: lasciando da parte le resistenze riguardo ai nomi ed alla distribuzione in cicli che potrebbero venire da una lunga tradizione, non si può non convenire sulla finalità di preparare a una scelta più consapevole degli studi successivi. Quanto alla coorte 14-18, da una parte sembra inserita tutta nell'obbligo di istruzione in quanto si parla solo di scuola secondaria senza accennare alla IeFP; successivamente si menzionano esplicitamente licei e IeFP ma in questo caso sono le scuole tecniche e professionali a essere citate solo per inciso. Il sottosistema dell'istruzione secondaria superiore – per usare una terminologia nota, ma non sappiamo quanto corrispondente al documento di riforma – dovrebbe consentire alla fine dei primi due anni l'acquisizione di una qualificazione delle competenze apprese e nei cinque anni l'apprendimento di competenze tecniche adeguate e di tecnologie di apprendimento, personali e di gruppo, che abilitino a gestire attività in condivisione con persone di altre culture e pure di altre specializzazioni. In parallelo, la IeFP si articolerebbe in un primo biennio, seguito da un terzo anno per la qualifica da riconoscere a livello europeo, da un*

[11] Cfr. Malizia G. - Bonalume F. - Tosti F. - Tonini M., *o. c.*, p. 15.

quarto anno e da un percorso di Istruzione e di Formazione Tecnica Superiore (IFTS), ma nulla si dice della possibilità di ottenere il diploma di istruzione secondaria superiore.

Gli ITS, che costituiscono una grande possibilità di studio, vanno particolarmente potenziati e su questo non si può non essere d'accordo. Tuttavia, nulla si dice di altre ipotesi di ampliamento dell'istruzione superiore non universitaria che rappresenta la criticità maggiore del nostro sistema a livello terziario. L'università mantiene la sua articolazione del 3+2, combinata in modo integrato con i master e i dottorati, e i suoi corsi non dovrebbero essere una replica di quelli tradizionali, ma bisogna che assicurino grande flessibilità per costruire il profilo dello studente, sviluppare curricoli multidisciplinari e favorire il passaggio al mondo del lavoro e alla formazione continua. Il documento di riforma insiste sulla necessità di potenziare l'orientamento universitario in modo da ovviare al grave problema di scelte inconsapevoli dei percorsi universitari, mentre nulla viene detto delle lauree professionalizzanti.

Nel trattare dei nuovi ordinamenti si sono già anticipate delle indicazioni che riguardano il curricolo *dei vari cicli dell'istruzione e della formazione. Qui aggiungiamo il principio fondamentale della riforma dei contenuti e cioè il potenziamento dell'educazione di base e la formazione della capacità di imparare ad imparare. Le ragioni della proposta vanno ricercate nell'esplosione delle conoscenze e nella loro rapida obsolescenza. Pertanto è necessario che nell'istruzione e nella formazione di base si punti a trasmettere le conoscenze e le competenze che "non si consumano" e che la formazione continua assuma un ruolo centrale durante l'attività lavorativa.*

Delle componenti delle comunità educative *delle scuole si parla adeguatamente del personale, poco delle famiglie e anche degli studenti che sono pensati più come destinatari, che come attori. Totalmente condivisibile è il principio che «la scuola è fatta dalle persone»*[12]*, ma esso viene subito ristretto ai dirigenti, docenti e personale tecnico-amministrativo che, comunque, sono riconosciuti correttamente come la principale leva del cambiamento; al tempo stesso, viene ricordato un ostacolo grave al raggiungimento di tale finalità che consiste nella loro classificazione tra gli ultimi in Europa per reputazione sociale. Pertanto si propone di investire sul personale – sempre però solo della scuola – con criteri moderni e non corporativi, elevandone il livello qualitativo mediante tra l'altro una riforma radicale dei percorsi universitari, l'adozione di forme di selezione che permettano di scegliere i più motivati e prepa-*

[12] Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco, o. c., p. 7.

rati e confermando l'obbligo della formazione in servizio. Al tempo stesso si dovranno stabilire livelli adeguati di carriera e di retribuzione.

Sul piano organizzativo *il documento pone correttamente al centro il tema dell'autonomia perché in Italia, nonostante i molti interventi dell'ultimo ventennio, appare ancora limitata nella concezione e impedita nella pratica. Tuttavia, le proposte si limitano all'aspetto finanziario che è certamente importante, ma non sufficiente perché dimentica i molti altri aspetti in cui essa si articola. Sottolineiamo la dimensione che viene ricordata nel documento, quella che riguarda le risorse perché nel nostro Paese la spesa complessiva per l'istruzione, dalla primaria all'università, si colloca al 3,6% del Pil ed è considerevolmente inferiore al 5% della media UE.*

Rimanendo nell'ambito organizzativo, siamo pienamente d'accordo con la proposta che il tempo pieno *vada introdotto in modo diffuso nelle scuole dell'infanzia e nella primaria e il tempo prolungato nelle secondarie di 1° grado almeno nelle periferie urbane, nelle zone più disagiate e nel Sud. Anche le* reti *devono essere potenziate anzitutto per combattere la dispersione, ma anche per rafforzare l'offerta formativa degli istituti. Una collocazione prioritaria va attribuita anche agli investimenti nell'edilizia scolastica in modo da rendere accoglienti i luoghi di studio.*

Terminiamo la presentazione del documento, occupandoci delle relazioni con il contesto*. Incominciamo con quello più vicino, gli studenti e le famiglie, con i quali bisogna superare una situazione spesso conflittuale e sterile per arrivare a rapporti che non possono ridursi alla fornitura/fruizione di un servizio, ma devono riscoprire la fecondità di una relazione vera e collaborativa nel percorso educativo. Alle imprese si chiede giustamente una visione di lungo periodo che non si limiti a chiedere profili preconfezionati, ma punti alla formazione di conoscenze e competenze di base, soprattutto allo sviluppo della capacità di imparare a imparare, e in un orizzonte più ampio sostenga l'apprendimento permanente delle persone. Al mondo della politica non si devono richiedere solo interventi rapidi e puntuali, ma bisogna convincerlo ad operare in modo lungimirante e bipartisan.*

In conclusione, riteniamo di avere indicato i punti forti e le criticità *del documento e riconosciamo che i primi sono molto più numerosi delle seconde. Al tempo stesso, esprimiamo la nostra preoccupazione per il silenzio riguardo alla libertà effettiva di educazione che costituisce un diritto umano il cui riconoscimento sarebbe in concreto giustificato dalla presenza di un sottosistema di scuole cattoliche alla pari, se non superiore, nei risultati scolastici a quello delle statali*[13]*. Inoltre, non ci convince neppure una serie di ambiguità riguardo alla IeFP e più ampiamente rispetto al settore dell'istruzione e formazione tecnico-professionale, ambiguità che abbiamo segnalato in vari punti della nostra analisi.*

[13] Recensione di MALIZIA G., *La qualità della scuola cattolica. Terzo monitoraggio (2016-17)*, in Rassegna CNOS 3/2020, p. 206.

3.3. La riapertura dell'anno scolastico e formativo 2021-2022

*In questa sezione la disamina sarà focalizzata sull'*attualità *relativa al nostro sistema di istruzione e di formazione. I temi affrontati saranno l'avvio dell'anno scolastico e formativo, la situazione delle istituzioni scolastiche paritarie e formative tra il DDL ZAN e le problematiche economiche, la sentenza pilatesca della Cassazione sulla presenza del Crocefisso nelle istituzioni scolastiche e formative.*

3.3.1. L'avvio della scuola e della IeFP

a. Avvio dell'anno scolastico

Le novità, come è immaginabile, sono molte e rilevanti. Qui si è deciso di concentrarsi su tre, tenendo conto soprattutto della natura della rivista[14]*. Circa l'avvio dell'anno scolastico, i punti di riferimento saranno* due*: l'audizione del Ministro dell'Istruzione, Patrizio Bianchi, del 7 settembre scorso davanti alle Commissioni Cultura della Camera dei Deputati e Istruzione e Beni culturali del Senato, sulle iniziative di sua competenza in vista dell'avvio dell'anno scolastico, che ci consentirà di offrire una sintesi delle attività svolte durante l'estate in preparazione alla riapertura; la verifica di tali indicazioni nella realtà dell'inizio delle lezioni in classe.*

Prima di parlare delle misure messe in campo nei mesi passati, è utile richiamare in sintesi le caratteristiche della scuola del futuro *secondo il Ministro, quali risultano da altri suoi interventi. Essa dovrà tornare a porre le persone in crescita al centro, costruendo con loro comunità solidali e sarà innovativa in senso soprattutto tecnologico in modo da educare gli studenti a dominare i dispositivi informatici nella quotidianità della vita. La scuola è chiamata ad essere inclusiva e affettuosa e a collocarsi sempre al fianco dell'alunno in crescita. Un'altra caratteristica è di essere riformabile, con il coinvolgimento di tutte le parti interessate, e mirando a obiettivi quali: la didattica, la filiera tecnico-professionale dell'istruzione, l'orientamento, il personale docente a partire dal reclutamento e il dimensionamento degli istituti. Si tratta di finalità condivisibili a parte l'enfasi efficientistica, la totale dimenticanza della libertà effettiva di educazione e la scarsa attenzione alla IeFP.*

*Ritornando all'*audizione*, il Ministro sottolinea anzitutto che sono stati investiti due miliardi per riaprire le scuole in sicurezza e che tali finanziamenti potranno essere utilizzati anche per installare impianti moderni di areazione. Per la prima volta nella storia recente l'attribuzione delle cattedre non è avvenuta il primo settembre,*

[14] Per il presente aggiornamento cfr. «Tuttoscuola», «Avvenire», «Corriere della Sera», «Repubblica», «Il Sole 24Ore», «Scuola 7», «Nuovi Lavori», «Il Sussidiario» e «Vita», dei mesi giugno-settembre 2021.

ma dieci giorni prima per cui alla riapertura delle scuole gli alunni hanno trovato i loro docenti regolarmente in classe tranne che per le supplenze brevi di cui si occuperanno i dirigenti. La piattaforma di controllo del Green pass è entrata in funzione dal 13 settembre; con qualche giorno di ritardo rispetto a quanto programmato da Sogei.

Il Ministro si dimostra pienamente d'accordo con i test salivari e auspica che vengano estesi oltre le scuole "sentinella"; l'obiettivo è di farne 500mila alla settimana, benché per ora ne siano previsti solo 10mila al mese. Interviene anche nella questione controversa *della eliminazione delle mascherine nelle classi in cui gli alunni risultano tutti vaccinati, e osserva che la tematica è in corso di studio, che quanto prima saranno emanate linee-guida e che in ogni caso i dirigenti scolastici saranno supportati adeguatamente. Viene, inoltre, annunciato ufficialmente che all'inizio del prossimo anno solare verrà organizzata una Conferenza nazionale sulla scuola a trenta anni da quella realizzata dall'attuale Presidente della Repubblica, allora Ministro della Pubblica Istruzione.*

Passando al momento della verifica delle promesse contenute nell'audizione, si deve riconoscere che la riapertura delle scuole è avvenuta generalmente senza grandi intoppi*: anzi il presidente dell'associazione Nazionale Presidi Antonio Giannelli, ha assegnato all'evento il voto di nove decimi. Certamente non sono mancati problemi e anche proteste, ma non insuperabili o particolarmente significativi. La piattaforma ha funzionato generalmente bene e dove si riscontrano intoppi i dirigenti hanno fatto ricorso all'App Cig dei ristoranti e dei musei. L'assenza di Green pass è stata segnalata un po' ovunque, ma non ha creato grandi problemi; molto pochi sono risultati gli insegnanti assenti. Non tutti i genitori conoscevano le nuove regole per cui si è registrata qualche difficoltà nelle scuole dell'infanzia e primarie data la presenza di mamme e papà senza Green pass; in diversi casi hanno dovuto salutare i figli al portone, ma alcuni sono potuti entrare nei cortili e qualche dirigente ha tollerato.*

I primi dati sui contagi *parlano di poche centinaia di classi in quarantena su oltre trecentomila, anche se secondo gli esperti si dovrà attendere qualche settimana per valutare l'impatto della riapertura sulla diffusione del coronavirus. Comunque, il Ministero dell'Istruzione si sta organizzando per monitorare tale andamento. Nelle classi che ritornano in DaD per la quarantena si conferma la tendenza già rilevata in passato della diffusione dei contagi tra i più piccoli delle scuole dell'infanzia e degli istituti comprensivi i quali, come si sa, non possono essere vaccinati. Gli screening dei tamponi salivari sono ancora pochi e dovrebbero essere aumentati rapidamente. I dirigenti denunciano un rapporto complicato e disomogeneo con le Asl competenti a rilevare i casi e decidere le quarantene. La questione delle quarantene, sebbene registri un miglioramento rispetto all'anno scorso, tuttavia sembra destinata a creare tensioni. L'auspicio è che sia accolta la proposta*

che viene dall'assessore alla sanità del Lazio secondo la quale si dovrebbero mandare in quarantena soltanto i contatti più vicini al contagiato, una decina cioè, e non tutta la classe.

Sempre riguardo ai contagi, ma non solo, preoccupa l'elevato numero delle cosiddette "classi pollaio" *con più di 25 alunni. Ammontano a 14mila, sono frequentate da 4000mila alunni e una su quattro accoglie 40 studenti; al primo anno della secondaria di 2° grado esse costituiscono il 14%. Si tratta di una piaga della scuola italiana anteriore al Covid-19 e ora che non è più obbligatorio il distanziamento di un metro nelle aule, la risoluzione del problema è diventata urgente. La diminuzione della numerosità nelle classi può facilitare il distanziamento e soprattutto rendere più funzionale l'organizzazione della didattica. Per eliminarle sarebbero necessari 300 milioni di euro all'anno, ma per ora ne sono stati stanziati solo 22.*

Per quanto riguarda i docenti, *la situazione non è molto soddisfacente. In non poche scuole studenti e genitori denunciano situazioni in cui si riscontrano orari dimezzati e ore buca in attesa della nomina dei professori. Il Ministro ha mantenuto la promessa della immissione in ruolo entro la fine di agosto e dell'assegnazione dei supplenti annuali prima del 13 settembre, ma di fatto sono risultate inferiori al previsto e, inoltre, non sono mancate rinunce per diversi motivi. Sembra, comunque, che la situazione sia migliore rispetto agli anni precedenti.*

b. Avvio dell'anno formativo

*In assenza di analisi specifiche, per riflettere sull'*avvio dell'anno formativo *ci si avvale, in questa sede, di inchieste telefoniche effettuate dagli operatori della Sede Nazionale CNOS-FAP e di documentazione recente. Sono state analizzate sei questioni importanti.*

La prima questione si è concentrata sulla data dell'avvio dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nelle Regioni rispetto alla data di avvio dei percorsi scolastici, un avvio che, a normativa vigente, dovrebbe avvenire contemporaneamente "per offrire allo studente una contestuale pluralità di scelte*", come recita anche il comma 2 dell'art. 17, del D.Lgs. n. 226/05. Dalle informazioni raccolte si evidenzia ancora lo spartiacque quasi strutturale tra Regioni che ormai hanno messo a regime questa modalità e quelle che continuano ad essere, sotto questo aspetto, "destrutturate". Infatti avviano l'anno formativo in maniera contestuale all'anno scolastico le Regioni Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sardegna, Toscana, Valle d'Aosta, Veneto. Permane destrutturato, invece, l'avvio dell'anno formativo, perpetuando, così, un disorientamento negli allievi e nelle famiglie, nelle Regioni Abruzzo, Calabria, Molise, Puglia, Umbria. Si sottolinea che Toscana e Sardegna hanno di recente promosso l'avvio contestuale; la Campania, su questo aspetto, sta adottando soluzioni che si avvicinano alla norma citata.*

La seconda questione riguarda l'offerta formativa attuata nelle Regioni che, a norma del citato D.Lgs., deve prevedere "percorsi di durata triennale" *e* "percorsi di durata almeno quadriennale" *svolti nella modalità "ordinaria" ed anche in una nuova modalità introdotta in tempi recenti, la "modalità duale". Dall'inchiesta telefonica emerge che solo le Regioni Abruzzo, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia e Veneto attivano percorsi formativi di durata triennale e il percorso del quarto anno svolti in maniera ordinaria e nella modalità "duale". Le altre Regioni si limitano al solo percorso formativo di durata triennale. Anche questa criticità permane non permettendo agli allievi e alle famiglie pari opportunità in tutte le Regioni.*

La riflessione sull'offerta formativa rimanda – ed è la terza questione affrontata in maniera sommaria dall'inchiesta – alla presenza degli allievi c.d. disagiati per conoscere l'esistenza o l'assenza di finanziamenti specifici. L'inchiesta ha evidenziato come anche su questo delicato tema le Regioni vanno in ordine sparso. Solo le Regioni Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Piemonte, Toscana Umbria, Valle d'Aosta prevedono finanziamenti aggiuntivi rispetto ai finanziamenti per la IeFP. L'inchiesta aveva il solo scopo di verificarne l'esistenza senza entrare nel dettaglio quantitativo.

La quarta si sofferma sul finanziamento dei percorsi di IeFP da parte delle Regioni. Come noto, i percorsi di IeFP per gli allievi sono gratuiti. Le Regioni, infatti, con il concorso dello Stato e dell'Unione Europea, sostengono questi costi. I finanziamenti servono agli Enti di FP per coprire i costi del personale, delle strutture e dei laboratori, delle attrezzature e dei materiali didattici. Ricerche anche recenti effettuate dal CNOS-FAP e da altri organismi documentano le difficoltà che gli Enti affrontano per erogare questo servizio. Le tabelle riportate sotto evidenziano la grande "disomogeneità" che né lo Stato né la Conferenza Stato-Regioni hanno finora corretto. Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali distribuisce, ogni anno, meno di 200 milioni di euro alle Regioni per i percorsi "ordinari" della IeFP che corrisponde a circa 1.000€ per allievo. Il Ministero dell'Istruzione non finanzia la IeFP ma provvede su quella realizzata dagli Istituti Professionali di Stato accreditati dalle Regioni per agire in via sussidiaria. In conclusione, a fronte di un finanziamento pubblico alle scuole statali di circa 8 mila euro per ogni allievo, quello per la IeFP è mediamente del 40% inferiore.

Le due tabelle illustrano in maniera molto esaustiva la disomogeneità sopra richiamata.

La ***prima tabella****, pubblicata dal Ministero dell'Istruzione il 23 aprile 2021, ha per oggetto "la spesa annuale per studente, distinta per livello di istruzione":*

	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di 1° grado	Scuola secondaria di 2° grado
CMS Spesa annua nelle istituzioni educative per studente	€ 6.027,50	€ 6.288,68	€ 6.915,55	€ 7.471,51

Si tratta della tabella pubblicata dal Ministero dell'Istruzione il 23 aprile 2021 avente per oggetto "la spesa annuale per studente, distinta per livello di istruzione".

*La **seconda tabella**, elaborata da EBINFOP nel mese di maggio 2021, illustra gli indicatori di costo per Regione e P.A. – a.f. 2017-2018*

Regioni e P.A.	Ore annuali primi anni	Nr. medio di allievi primo anno per classe	Costo annuale per percorso IF in € (costo ora corso * n. ore)	Costo annuale per iscritto IF in € (costo annuale percorso/n. alunni a percorso)	Costo ora corso IF in € (costo annuale a percorso/n. ore)	Costo orario per allievo IF iscritto in € (costo annuale allievo/n. ore)
Piemonte	990	20,8	106,920	5.140	**108,0**	5,19
Valle d'Aosta	1083	9,7	**84,244**	8.685	77,8	8,02
Lombardia	990	20,7	70,170	**3.390**	70,9	3,42
Bolzano	=	=	=	=	=	=
Trento	1066	18,5	156,361	8.467	**146,7**	7,94
Veneto	990	21,1	89,951	4.267	**90,9**	4,31
Friuli-Venezia Giulia	1056	17,2	114,794	6.695	108,7	**6,34**
Liguria	990	18,6	**100,000**	5.383	101,0	5,44
Emilia-Romagna	1000	19,4	117,710	6.080	**117,7**	6,08
Toscana	1050	16,7	**56,745**	3.406	54,0	3,24
Umbria	990	11,9	**49,736**	4.193	50,2	4,24
Marche	1056	19,0	**95,040**	5.002	90,0	4,74
Lazio	1056	24,4	112,389	**4.600**	106,4	4,36
Abruzzo	990	17,6	**92,582**	5.249	93,5	5,30
Molise	1000	19,5	**69,900**	3.585	69,9	3,58
Campania	=	=	=	=	=	=
Puglia	1100	19,8	**156,420**	7.892	142,2	7,17
Basilicata	=	=	=	=	=	=
Calabria	1000	11,8	70,500	6.000	70,5	**6,00**
Sicilia	1089	25,1	**95,000**	3.787	87,2	3,48
Sardegna	990	15,0	**120,419**	8.028	121,6	8,11
Sintesi	=	=	91,638	4.467	95,2	4,40

***Fonte**: Elaborazione su dati delle Amministrazioni regionali/PA e INAPP. In grigio, sottolineato e grassetto, si riporta l'indicatore guida scelto da Regioni e PA. Lo studio completo è stato pubblicato dal CNOS-FAP e curato da Zagardo G., La IeFP nelle Regioni, Tipografia Pio XI, dicembre 2020.*

Le considerazioni sul finanziamento rimandano ad una quinta questione strettamente connessa: l'applicazione del CCNL per quanti operano nel (sotto)sistema della IeFP. Il contratto vigente è fermo al 2013 e la sua applicazione è disomogenea come è disomogeneo il (sotto)sistema promosso dalle singole Regioni. In questa sede è opportuno sottolineare che la sua applicazione, obbligatoria in alcune

Regioni, opzionale in altre, evidenzia spesso lo "scarto" tra il costo contrattuale degli operatori e il finanziamento regionale adottato dalla Regione. È questo disallineamento che rende complessa la gestione delle attività formative, spesso aggravata anche da diversi criteri di rendicontazione. Soggetti della scuola paritaria e Enti di Formazione Professionale hanno elaborato, per proporre una soluzione a questo problema, studi e ricerche che vanno nella direzione del costo standard per rendere più omogeneo questo servizio su tutto il territorio nazionale. La riflessione appare, purtroppo, ancora agli inizi.

La sesta questione affrontata dall'inchiesta riguarda l'impatto della situazione pandemica sul sistema di IeFP. Dalle risposte raccolte emerge un avvio dell'anno formativo caratterizzato da una discreta normalità: allievi in presenza; pochi i casi di formazione in DAD a causa della pandemia; operatori della FP in possesso del certificato verde; pochi i casi di assenza di questo documento. Una situazione, invece, che dovrà essere approfondita è la richiesta del certificato verde agli allievi che sono in stage o assunti con il contratto di apprendistato nel periodo formativo. Si è in presenza di un giovane che frequentando il percorso di IeFP non è obbligato ad esibire il certificato verde, ma varcando la soglia di una azienda deve esibirlo. Non risultano orientamenti da parte delle Regioni su questa situazione.

3.3.2. La situazione delle istituzioni scolastiche paritarie e formative tra il Ddl ZAN e le problematiche economiche

Anzitutto, dichiariamo di essere contrari *a qualunque comportamento di intolleranza e di odio verso le persone a causa del loro orientamento sessuale. Il problema riguarda invece il modo in cui il Ddl Zan possa essere interpretato nella sua formulazione attuale con il pericolo di spostare in sede giudiziaria la definizione dei relativi reati. Più precisamente, ci si preoccupa che la magistratura possa servirsi del Ddl, una volta approvato così com'è, contro le persone credenti e rendere punibile ogni distinzione tra uomo e donna.*

La richiesta, pertanto, è di riformulare l'art. 4 del Ddl sul pluralismo delle idee che ignora i diritti alla libertà della ricerca, della scienza e dell'insegnamento (art. 33 della Costituzione), alla libertà di educazione di cui sono primi titolari i genitori (art. 30 della Costituzione e 2 del Protocollo Addizionale della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo) e alla libertà del Magistero ecclesiastico, (art. 2 dell'Accordo di revisione del Concordato). In modo analogo si dovrebbe emendare l'art. 7 che istituisce la giornata contro la omofobia, la lesbofobia, la bifobia e la transfobia, stabilendo che le scuole provvedano alle relative attività nell'osservanza del piano triennale dell'offerta formativa. Al riguardo delle scuole cattoliche va sottolineato che ad esse, in quanto paritarie, è garantita piena libertà (art. 9, n.1 dell'Accordo di revisione del Concordato).

Durante l'estate è continuato il trattamento discriminatorio *nei confronti delle*

paritarie. Il decreto sostegni bis approvato in luglio aveva previsto per le statali 350 milioni di euro e 60 per le paritarie in modo da assicurare un inizio in sicurezza del nuovo anno scolastico. Le prime hanno già ottenuto i finanziamenti, mentre per le seconde non è neppure iniziato l'iter che prevede l'emanazione di un decreto da parte del Ministro con la ripartizione dei fondi tra gli Uffici Scolastici Regionali che, successivamente, sono chiamati a distribuirli ai vari istituti del territorio. Questa evidente ingiustizia si verifica in un contesto in cui le scuole paritarie stanno affrontando difficoltà molto gravi a motivo dello shock pandemico perché tante non ricevono le rette dalla fine dell'anno passato per cui ancora una volta hanno dovuto anticipare le risorse per la riapertura. Questo ritardo è in aperta contraddizione con le condizioni alquanto pesanti stabilite per ottenere i fondi: tempi molto stretti e la comunicazione da parte delle scuole di una quantità enorme di informazioni agli uffici competenti.

*Del tutto incomprensibile appare l'*esclusione *della Fism dalla Commissione Nazionale per il Sistema Integrato 0-6 anni, da poco creata presso il Ministero dell'Istruzione. Al riguardo basterebbe tenere presente che le comunità scolastiche non profit della Federazione accolgono circa 500mila tra bambini e bambine, oltre un terzo degli alunni del Sistema appena citato.*

3.3.3. La sentenza pilatesca della Cassazione sulla presenza del Crocefisso nelle istituzioni scolastiche e formative

Il 9 settembre scorso la nostra suprema corte di giustizia ha deciso a sezioni unite che il crocefisso a scuola non è un atto discriminatorio*. La sentenza costituisce lo sbocco finale di un giudizio che aveva preso le mosse da un evento accaduto a Terni quando un docente aveva chiesto di rimuovere il crocifisso dalla classe durante le sue lezioni, affermando di sentirsi discriminato, mentre il dirigente della scuola con una circolare aveva disposto che l'immagine rimanesse al suo posto e che l'insegnante venisse sanzionato.*

La Cassazione si è richiamata allo stretto legame esistente tra il crocifisso e la tradizione culturale *del popolo italiano. È vero che la presenza del crocifisso nelle scuole era sancita da un regolamento, mai abrogato, degli anni '20 del secolo scorso quando il cattolicesimo era riconosciuto come religione di Stato. Tuttavia, questa disposizione può essere anche oggi intesa in maniera conforme alla nostra Costituzione: più specificamente, se la scuola nelle sue componenti è d'accordo, il crocifisso può essere collocato sulle sue pareti, perché la cancellazione di un obbligo non si traduce automaticamente nel suo contrario cioè nella proibizione di esporlo.*

Pertanto, l'insegnante che non vuole il crocefisso in classe non ha un potere di interdizione assoluta nei confronti del crocifisso. Al tempo stesso, la circolare del dirigente che impone semplicemente l'ordine di affissione, non corrisponde al

modello di una comunità scolastica dialogante*. Quindi, nell'aula può essere esposto il crocifisso se la comunità scolastica decide di affiggerlo alle pareti; inoltre, è possibile aggiungere simboli di altre confessioni presenti nella classe, mirando a trovare un ragionevole accordo tra le possibili diverse opinioni.*

La Cassazione ha fatto bene a non seguire l'impostazione della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo che nel 2011 aveva sentenziato che il crocifisso è un simbolo neutralizzante per cui la sua esposizione non contravviene alla neutralità dello Stato; infatti, la laicità della nostra Costituzione non nega le specificità e le identità religiose e non mira a realizzare in maniera tendenziale e progressiva l'irrilevanza del sentire religioso. Al tempo stesso, la suprema corte non ha avuto il coraggio di adottare l'orientamento del Consiglio di Stato che nel 2006 aveva visto presenti nel crocifisso i contenuti che definiscono la laicità del nostro ordinamento giuridico. Pertanto, la Cassazione, invece di affermare che il crocifisso è un simbolo anche laico che deve essere esposto nelle scuole per il suo stretto legame con la tradizione del popolo italiano, ha rimesso con un atteggiamento un po' pilatesco *la decisione sul crocifisso a scuola agli organi collegiali delle comunità scolastiche.*

3.4. Il "Disegno di legge sul Sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (A.S. n. 2333)": una prima analisi

Una premessa al provvedimento è necessaria. A seguito di una discussione piuttosto rapida, è stato approvato alla Camera dei Deputati ed è dunque stato trasmesso al Senato della Repubblica il Disegno di legge relativo alla "Ridefinizione della missione e dell'organizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore in attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza" *(A.S. n. 2333). Nel corso dei lavori alla Camera, il testo è stato dapprima formulato dalla VII Commissione a seguito dell'unificazione di una pluralità di testi di iniziativa parlamentare, e successivamente è stato modificato in più punti dall'Assemblea, ove è stato conclusivamente approvato a larghissima maggioranza (con soli 7 voti contrari; v. A.C. n. 544). Adesso, al Senato, il disegno di legge è all'ordine del giorno della VII Commissione, cui è stato assegnato in sede redigente, ovvero sarà lasciato all'Assemblea soltanto il compito dell'approvazione finale (salvo che il disegno di legge non sia rimesso all'Aula su richiesta del Governo o delle minoranze).*

Va aggiunto che proprio la riforma dell'istruzione tecnica superiore è stata inserita nel PNRR, ove, tra l'altro, ci si è impegnati all'approvazione entro il 31 dicembre 2021. Si tratta, in breve, di una delle prime "condizionalità" cui è subordinato il trasferimento delle risorse finanziarie provenienti dall'Unione europea nell'ambito del fondo Next Generation EU*. Tenuto conto, per di più, che la riforma degli ITS era stata espressamente richiamata nel programma di governo illustrato*

dal Presidente del Consiglio Mario Draghi, e considerata l'ampia convergenza raggiunta tra le forze politiche alla Camera, è assai probabile che entro la fine del presente anno la riforma dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore sarà definitivamente approvata. A ciò va aggiunto che, a quanto noto, buona parte delle ultime modifiche apportate durante i lavori della Camera dei Deputati sono state il frutto di un accordo politico raggiunto con le Regioni, dopo che queste ultime avevano pubblicamente criticato alcuni aspetti del testo approvato in Commissione e soprattutto la sottovalutazione del ruolo regionale in relazione ad una tematica che rientra anche nelle loro competenze costituzionalmente garantite. E difatti, come vedremo, nel testo poi approvato in Assemblea sono assai numerosi, i riferimenti alle intese da raggiungere in Conferenza Stato-Regioni. In ogni caso, non può escludersi l'eventualità che alcuni mutamenti correttivi o integrativi possano essere ancora apportati dal Senato per poi, a seguito di una rapida navette*, riapprovare conclusivamente il testo alla Camera sempre entro fine anno.*

Passiamo ora ai contenuti essenziali. Il testo approvato dalla Camera, e ora all'esame del Senato, intende apportare un'articolata pluralità di innovazioni alla disciplina attualmente vigente, a partire dalla modifica relativa alla denominazione degli Istituti Tecnici Superiori. Essi dovrebbero assumere la qualifica di "Accademie per l'istruzione tecnica superiore"*, ufficialmente abbreviata con la dizione* "ITS Academy" *(mantenuta ferma anche al plurale). Tale nuova denominazione, a ben vedere, non implicherebbe soltanto un impatto in termini di immagine o di comunicazione pubblica. Infatti la Costituzione riserva un'apposita disposizione – l'art. 33, comma 5 – alle "istituzioni di alta cultura, università ed accademie". Sicché, dovrebbe dirsi che, assumendo anche la qualifica legislativa di "accademie", gli ITS risulterebbero pari ordinati alle Università nel senso che sarebbero considerati anch'essi come istituzioni educative dotate di un'apposita garanzia che la Costituzione attribuisce alle Università e alle istituzioni di alta cultura, quella cioè di avere "il diritto di darsi ordinamenti autonomi" nei soli "limiti stabiliti dalle leggi dello Stato". Se così davvero dovesse interpretarsi questa novità qualificatoria, ciò significherebbe il riconoscimento dell'esclusiva competenza legislativa dello Stato in materia di ITS e l'automatico arretramento della competenza regionale al solo ambito amministrativo, o comunque alla mera attuazione dei principi stabiliti dalla legge statale.*

In via generale, poi, si prevede il mantenimento del "Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore" – che potrebbe abbreviarsi con l'acronimo "SIFTS" –, un Sistema che costituisce in realtà un ibrido, in quanto l'endiade "istruzione e formazione" risulta espressamente specificata da due specifiche connotazioni, una riferita al contenuto "tecnico", e l'altra riferita al carattere "superiore". È evidente che mediante l'indicazione del contenuto "tecnico" si tende inevitabilmente a delimitare e circoscrivere tale Sistema rispetto all'istruzione e for-

mazione professionalizzante complessivamente intesa, mentre il carattere "superiore" presupporrebbe l'esistenza di un "Sistema" ad esso inferiore. Tuttavia, è evidente a tutti che il "Sistema" presuntivamente "inferiore" non è rappresentato in Italia da un assetto davvero lineare, coerente e unitario di istituzioni educative e di corrispondenti percorsi, scolastici o formativi. E ciò risulta testimoniato, a chiare lettere, da quanto è previsto in questa stessa riforma circa le molteplici e distinte modalità di accesso ai differenziati percorsi offerti dal "SIFTS", da un lato quelli degli ITS e, dall'altro lato, quelli degli IFTS. In altri termini, anche con la riforma in corso di approvazione si lascia sempre inevasa la questione delicatissima della stabilizzazione della filiera dell'istruzione professionalizzante. Inoltre, rimane ferma la dicotomia tra gli ITS Academy – che sono organizzate come Fondazioni dotate di propria organizzazione, patrimonio, e così via – e i percorsi di IFTS che sono semplicemente progettati da "soggetti associati, e dunque privi di un minimo di strutturazione istituzionale.

Tra le tante innovazioni, seguendo l'articolazione del disegno di legge, segnaliamo in particolare le seguenti:

- *la più elastica riformulazione delle condizioni di accesso ai percorsi di IFTS, tra l'altro anche per coloro che non sono in possesso del diploma di istruzione secondaria superiore, e previo accreditamento delle competenze acquisite in percorsi di istruzione, formazione e lavoro successivi all'assolvimento dell'obbligo di istruzione;*
- *la connessione, in specie nel prossimo quinquennio, tra gli ITS Academy e la soddisfazione dei fabbisogni formativi "indotti" dalla realizzazione degli obiettivi del PNRR;*
- *la nuova individuazione delle aree tecnologiche cui gli ITS Academy devono riferirsi, aree che sono già predeterminate in relazione a nove delle "principali sfide attuali e linee di sviluppo economico";*
- *la determinazione delle figure professionali nazionali di riferimento dei percorsi di ITS in relazione a ciascuna area tecnologica e agli eventuali ambiti di articolazione, e la possibilità di ulteriore articolazione delle figure professionali nazionale in "profili" sulla base della programmazione dell'offerta formativa regionale;*
- *la rideterminazione del regime giuridico degli ITS Academy (organizzazione delle fondazioni, soggetti fondatori, statuto, risorse, controlli, benefici economici e finanziari, etc.);*
- *l'attribuzione ai diplomi rilasciati al termine dei percorsi degli ITS Academy della qualifica di titoli per l'accesso ai concorsi di insegnante tecnico-pratico;*
- *la definizione degli standard minimi per percorsi ITS, distinti in percorsi formativi di quinto livello EQF (di quattro semestri con almeno 1800/2000 ore di formazione) e percorsi formativi di sesto livello EQF (di sei semestri con alme-*

no 3000 ore di formazione), e di cui sono definite caratteristiche comuni e standard organizzativi minimi;

- *la disciplina del reclutamento dei docenti dei percorsi ITS mediante contratto ai sensi dell'art. 2222 c.c.;*
- *il mantenimento degli attuali requisiti di accesso ai percorsi ITS (diploma quinquennale ovvero corso annuale di IFTS);*
- *la disciplina della verifica e delle valutazioni finali dei percorsi ITS, e dei relativi crediti;*
- *la facoltà degli ITS Academy di svolgere attività di intermediazione di manodopera;*
- *la determinazione nazionale dei requisiti e degli standard minimi per l'accesso degli ITS Academy al Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore, dando alle Regioni la facoltà di stabilire criteri aggiuntivi e il compito di definire le procedure per il riconoscimento e l'accreditamento, e prevedendo anche la revoca dell'accreditamento in caso di valutazione particolarmente negativa;*
- *la rideterminazione dei rapporti tra gli ITS Academy e il sistema universitario, anche mediante la possibilità di stipulare patti federativi per realizzare sia percorsi di laurea a orientamento professionale, sia percorsi di specializzazione per i lavoratori anche in connessione al conseguimento di crediti collegati a lauree a orientamento professionale;*
- *la previsione di passaggi tra i percorsi ITS e quelli delle lauree a orientamento professionale;*
- *la possibilità di riconoscere per i diplomati dei percorsi ITS i crediti formativi ai fini del tirocinio per l'accesso all'esame di Stato per agrotecnico, geometra, perito agrario e perito industriale;*
- *la possibilità di prevedere per i diplomati dei percorsi ITS il riconoscimento di crediti formativi per la prosecuzione degli studi nei percorsi di laurea;*
- *la presenza dei Presidenti degli ITS Academy nei Comitati regionali che riuniscono i Rettori delle Università;*
- *la previsione di misure nazionali di sistema e di orientamento per gli ITS Academy, mediante l'attivazione del Coordinamento nazionale di cui si parlerà appresso;*
- *la finalizzazione dei percorsi IFTS (rivolti sempre al conseguimento della certificazione di specializzazione tecnica superiore, articolati di regola in due semestri di almeno 800 ore, e progettati sempre dai soggetti associati individuati dalla normativa vigente) al superamento di due fenomeni: il disallineamento delle competenze tecnologiche e tecnico-professionali rispetto alle richieste del mondo del lavoro e delle professioni; e la carenza delle figure professionali dotate di competenze digitali rispetto ai bisogni formativi indotti dall'innovazione tecnologica;*

- *la possibilità che gli ITS Academy realizzino i percorsi IFTS nel rispetto della programmazione regionale;*
- *l'istituzione del Coordinamento nazionale per lo sviluppo del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore (complessivamente inteso, e dunque comprendente sia gli ITS Academy che i percorsi di IFTS), e composto da rappresentanti dei Ministeri, delle Regioni, dell'INDIRE, delle associazioni datoriali e delle parti sociali più rappresentative a livello nazionali, degli organismi paritetici, e delle associazioni più rappresentative degli ITS Academy, con le funzioni di redazione di un piano nazionale di sviluppo e di piani di orientamento, di consultazione delle parti sociali, di proposte anche circa la programmazione annuale dell'offerta formativa professionalizzante, di raccordo con i Ministeri, di consultazione con il mondo dell'università e della ricerca, e di determinazione di "linee di indirizzo condivise" del Sistema, con validità annuale e con efficacia vincolante nei confronti delle Regioni;*
- *la previsione di un Tavolo istituzionale paritetico tra Ministeri e Regioni per la stesura delle proposte dei tanti decreti attuativi previsti dalla riforma;*
- *la rideterminazione del sistema di finanziamento statale del Sistema e degli ITS Academy, prevedendo, tra l'altro, un'apposita dotazione annuale, la diretta assegnazione delle risorse agli ITS Academy (per quota capitaria e con finanziamento premiale), il cofinanziamento regionale;*
- *l'attribuzione all'INDIRE delle funzioni relative all'anagrafe degli studenti dei percorsi degli ITS Academy e alla banca dati nazionale del Sistema, prevedendo l'interconnessione con le altre anagrafi e banche dati degli studenti già esistenti e l'accesso da parte delle stesse Regioni;*
- *l'affidamento all'INDIRE delle funzioni di monitoraggio e valutazione relative al Sistema, anche mediante l'istituzione di un apposito Tavolo di monitoraggio nazionale per le proposte dei relativi indicatori.*

3.5. Il punto della situazione sulla "Rete nazionale delle scuole professionali"

Una delle principali novità del D.lgs. n. 61/2017 è l'istituzione della "Rete nazionale delle scuole professionali" (art. 7, comma 3). Di questa nuova "Rete", secondo l'espressa previsione del testo legislativo, "fanno parte, nel rispetto della loro diversa identità e pari dignità, le istituzioni scolastiche statali o paritarie che offrono percorsi di istruzione professionale e le istituzioni formative accreditate sulla base dei livelli essenziali delle prestazioni di cui al Capo III del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226" (vedi sempre art. 7, comma 3).

Questa "Rete" è stata prevista con le tre seguenti finalità di ordine generale:

- *promuovere l'innovazione, il permanente raccordo con il mondo del lavoro,*

l'aggiornamento periodico degli indirizzi di studio e dei profili di uscita dei percorsi di istruzione professionale;

- *rafforzare gli interventi di supporto alla transizione dalla scuola al lavoro;*
- *diffondere e sostenere il sistema duale realizzato in alternanza scuola-lavoro e in apprendistato.*

In sostanza, tali finalità possono essere sintetizzate in due aspetti fondamentali: da un lato, la promozione e, dall'altro lato, il sostegno e lo sviluppo dell'istruzione professionalizzante attualmente articolata nella IP e nella IeFP. Se è evidente che il concetto stesso di Rete implica che tali finalità siano orientate al coordinamento tra i soggetti che la compongono, è invece discutibile se in queste finalità possano essere ricompresi anche compiti propriamente di "indirizzo" ovvero addirittura "gestionali".

Il D.Lgs. n. 61/2017 ha assegnato ad un apposito decreto del Ministro dell'Istruzione, da adottarsi di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, e previa intesa in sede di Conferenza unificata, il compito della definizione dei criteri e delle modalità per l'organizzazione e il funzionamento della Rete. È stato previsto anche un termine (ordinatorio, e dunque il cui decorso non determina l'illegittimità dell'atto adottato oltre la scadenza) di 120 giorni dalla data di entrata in vigore del decreto legislativo medesimo. Tale termine non è stato rispettato, anche in ragione delle molteplici difficoltà incontrate in sede di attuazione del D.Lgs. n. 61/2017 e della necessità di raggiungere un consenso trasversale, sia tra i due Ministeri interessati (quello dell'Istruzione e quello del Lavoro), sia con le Regioni e le Province Autonome. Per di più, le vicende politico-istituzionali (come l'avvicendamento dei governi, sia a livello nazionale che regionale) hanno inevitabilmente complicato il contesto nel quale si è operato. In ogni caso, il procedimento di formazione del decreto ministeriale, che è attualmente in avanzato stato di svolgimento, dovrebbe concludersi a breve.

Ovviamente, in assenza del decreto ministeriale, la Rete, per quanto già "istituita" dal decreto legislativo, non può funzionare, essendo priva di qualunque organizzazione. Da ciò emerge la necessità che il decreto ministeriale sia adottato quanto prima, al fine di consentire l'avvio di quelle attività di coordinamento e di promozione che la Rete dovrebbe svolgere. È altrettanto evidente che il rapporto che la Rete dovrà assicurare tra le istituzioni scolastiche e quelle formative, non è rivolto al reciproco "assorbimento", ma a consentire il paritario coinvolgimento nella contemporanea promozione e nel coevo sviluppo di entrambe le "gambe", la IP e la IeFP, nelle quali è attualmente strutturata in Italia l'istruzione professionalizzante.

Circa i contenuti essenziali del decreto ministeriale si può rilevare che dovranno essere affrontate, come detto, le questioni connesse all'organizzazione e al funzionamento della "Rete". È evidente che si tratta di profili che andranno definiti

nel rispetto dei principi di ordine generale posti dal D.Lgs. n. 61/2017, ossia "nel rispetto della […] diversa identità e pari dignità" delle istituzioni scolastiche e formative che la compongono.

In particolare, i punti più delicati concernono:

- *l'attenta precisazione degli scopi e degli obiettivi della Rete, tenuto conto delle finalità già indicate nel D.Lgs. n. 61/2017, e considerato che le complessive finalità di promozione e di sostegno e sviluppo possono senz'altro comprendere anche attività di proposta e di monitoraggio;*
- *la non facile determinazione dei compiti assegnati alla Rete, tenuto conto sia della diversa ma paritaria identità dei soggetti che la compongono, sia dell'intrinseco carattere "pluri-verso" della Rete, ovvero del fatto che essa sarà chiamata a svolgere una molteplicità di delicate funzioni di coordinamento collegate al rapporto tra le istituzioni scolastiche e formative che la compongono "prioritariamente" e con i soggetti che operano all'interno di queste istituzioni (ad esempio, con i dirigenti e il personale amministrativo, e con il personale docente); tra queste istituzioni scolastiche e formative e le altre componenti del sistema nazionale di istruzione e formazione (con particolare riferimento, tra l'altro, agli ITS); tra le componenti prioritarie della Rete e le autorità pubbliche titolari di competenze (o che interagiscono con) in materia di istruzione professionalizzante; tra il complessivo sistema dell'istruzione professionalizzante e i tanti soggetti (giovani, famiglie, lavoratori, disoccupati, NEET, etc.) che ad esso si rivolgono o dei cui servizi potrebbero essere destinatari; e, da ultimo ma non per ultimo, il rapporto con il mondo del lavoro, delle professioni e dei servizi alle imprese;*
- *la necessaria distinzione tra i soggetti che "fanno parte" della Rete, cioè, come detto, le istituzioni scolastiche della IP e le istituzioni formative della IeFP, e le istituzioni pubbliche che saranno chiamate a concorrere al funzionamento della Rete, in quanto sono dotate di competenze (legislative e amministrative) relative all'istruzione professionale (ovvero, in particolare, il Ministero dell'Istruzione; il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ed eventualmente l'ANPAL; le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano), così come l'eventuale previsione del possibile contributo di altri soggetti che operano nel settore dell'istruzione professionalizzante;*
- *la definizione di meccanismi di determinazione degli organi di governo della Rete che, nel rispetto dei principi stabiliti dal D.Lgs. n. 61/2017, assicurino adeguata e paritaria rappresentanza alle componenti essenziali, cioè alle istituzioni scolastiche e a quelle formative, sufficiente funzionalità ed efficienza nello svolgimento dei compiti assegnati, e, infine, quell'indispensabile autorevolezza e competenza dei titolari degli organi, che sarà condizione indispensabile per il proficuo ed incisivo svolgimento delle funzioni attribuite.*

L'eventuale precisazione delle risorse di cui la Rete potrà disporre.

In definitiva, a seconda del contenuto che sarà concordato tra il Ministero dell'Istruzione, il Ministero del Lavoro e le Regioni e le Province Autonome, questo decreto ministeriale potrà rappresentare un'importante premessa per consentire alla Rete l'adempimento di un ruolo che, a partire dalle finalità di promozione e di sostegno, potrà favorire il processo di predisposizione di uno snodo centrale - una specie di HUB - di cui tanto si sente la mancanza nell'istruzione professionalizzante in Italia, date le attuali e deprecabili condizioni di disarticolazione, debolezza e frazionamento. In ogni caso, sarà necessario partecipare attivamente all'organizzazione e al funzionamento della Rete, al fine di orientarne le attività in senso davvero coerente con l'effettivo rispetto del principio di pari dignità tra le due componenti e per garantire, nel rispetto della libertà e dell'autonomia che animano le attività svolte in sussidiarietà orizzontale dai Centri di IeFP, il perseguimento degli obiettivi, senz'altro non semplici nell'attuale quadro politico e istituzionale, di sviluppo dell'intero sistema dell'istruzione professionalizzante.

Un'educazione per un nuovo umanesimo

PASCUAL CHÁVEZ VILLANUEVA[1]

In un intervento di Ferruccio Capelli dal titolo "Per un nuovo umanesimo" in occasione del quinto incontro pubblico organizzato nell'ambito del percorso comune della Casa della Cultura e della Casa della Carità per recuperare uno "sguardo umano", Capelli offre le ragioni che stanno portando a questa situazione di attenzione, di curiosità, di interesse diffuso per la proposta di un "nuovo umanesimo".[2]

Si parla spesso, in questi tempi, di nuovo umanesimo. Ne parlano anche voci molto autorevoli. Il tema è stato evocato da papa Francesco. «Serve un patto educativo globale che educhi a un nuovo umanesimo» ha detto il pontefice. Espressione forte, ma, nel caso del pontefice, del tutto coerente con il suo insegnamento: il tema del nuovo umanesimo era già implicito in tanti atti del papa e attraversava tutta la sua Enciclica, *Laudato si'*.

Quando, come in quest'incontro, poniamo il problema di un "nuovo umanesimo" andiamo oltre questa emergenza, allarghiamo l'orizzonte del ragionamento. Stiamo invitando a riflettere su un problema più di fondo che attraversa tutto l'Occidente e non solo, ci proponiamo di mettere a fuoco problemi strutturali che stanno modificando la condizione umana, che stanno alterando le relazioni fra gli esseri umani e degli esseri umani con la natura e l'ambiente circostante.

Si tratta di una riflessione che vorremmo impostare con serietà ed impegno anche perché avvertiamo il rischio che la proposta di un nuovo umanesimo, così pervasiva ma anche un po' vaga, possa, se non impostata e declinata con attenzione, dissolversi in una retorica un po' banale e poco concludente, del tipo: vogliamoci tutti un po' più di bene.

Cerchiamo perciò di collocare il problema nella sua giusta dimensione. Secondo noi – proviamo ad impostare bene il problema – siamo immersi in una trasformazione epocale, una vera e propria "grande trasformazione" (l'espressione venne usata da un grande studioso, Karl Polanyi, per spiegare il passaggio dal mondo agricolo tradizionale a quello industriale), una nuova grande trasformazione quin-

[1] Rettor Maggiore emerito della Congregazione Salesiana.

[2] CAPELLI F., "*Per un nuovo umanesimo*", Ambiente, diritti, etica. Laboratorio n. 5 "Con uno sguardo umano", 28 settembre 2019 in https://www.casadellacultura.it/930/per-un-nuovo-umanesimo.

di, che sta cambiando profondamente il modo di lavorare, di comunicare e di vivere degli esseri umani. Essa nasce dall'azione congiunta di due potentissimi fattori di cambiamento, la globalizzazione e gli sviluppi impetuosi della scienza e della tecnica: la loro azione congiunta, sovrapposta, sta letteralmente riplasmando la vita umana.

Con alcuni effetti che dobbiamo cogliere lucidamente: da un lato la rottura di legami sociali essenziali, con l'allentamento delle strutture tradizionali di solidarietà sociale, fino all'emersione di vere e proprie forme di solitudine involontaria di massa; dall'altro lato l'alterazione del rapporto dell'uomo con l'ambiente naturale fino al punto di generare fenomeni radicalmente nuovi e potenzialmente devastanti come il cambiamento climatico.

È dentro questo scenario di mutazione radicale che dilagano quell'incertezza e quello spaesamento oggi così diffusi nell'opinione pubblica. Le persone, gli esseri umani, avvertono un mutamento profondo delle strutture sociali e delle condizioni ambientali: tutto cambia, rapidissimamente, ma in tanti non riescono ad afferrare quale sarà la direzione, lo sbocco del cambiamento. L'innovazione è radicale quanto mai nel passato, ma ad essa nessuno riesce ad affiancare l'idea di progresso, di un cammino chiaro, progressivo, in avanti. Innovazione radicale senza progresso: ce n'è abbastanza per esporre le persone a inquietudini diffuse e a mille interrogativi anche laceranti.

In un simile passaggio epocale emergono inesorabilmente gli interrogativi sulla collocazione degli esseri umani nella società e nella natura. È successo altre volte nel passato: ai grandi passaggi epocali è corrisposto un ripensamento della collocazione dell'uomo nel mondo.

La straordinaria stagione dell'umanesimo italiano ed europeo – per riprendere un esempio classico – è maturata nel passaggio dal mondo medievale al mondo moderno. In quel frangente storico, un passaggio drammatico come ci stanno ricordando tanti studi e pubblicazioni recenti (ricordo per la diffusione che hanno avuto gli studi di Michele Ciliberto e Massimo Cacciari), è maturata una nuova visione dell'uomo, del suo modo di concepire la sua collocazione sulla terra e nell'universo, di pensare e praticare il lavoro, le relazioni umane, di immergersi nella storia.

Anche noi oggi siamo dentro un passaggio epocale, di portata non dissimile a quello che, alcuni secoli fa, segnò la transizione all'età moderna. Stanno affiorando interrogativi di fondo che ci incalzano, a cui non possiamo illuderci di sfuggire. Ecco perché emerge la questione di un nuovo umanesimo.

Non si tratta, quindi, solo di contrastare eccessi e intemperanze, neppure solo di frenare i deliri dei populismi sovranisti. Il problema è più profondo e complesso: bisogna affrontare e dare risposte positive a una trasformazione generale e globale i cui sviluppi ed esiti appaiono assai incerti.

Il nuovo umanesimo su cui vogliamo ragionare deve rispondere alla crisi dei legami sociali ed anche alla minaccia ambientale incombente. Fenomeni come il riscaldamento globale, lo scioglimento dei ghiacciai, la ricorrenza di fenomeni metereologici estremi segnalano quanto sia minacciato l'equilibrio uomo–natura: una nube oscura si addensa sulla stessa riproduzione della specie umana. Umanismo e naturalismo, per l'appunto, non sono più pensabili separatamente.

Il tema, in tempi recenti, è stato posto con particolare vigore da papa Francesco quando nella sua Enciclica ci ha ricordato che "tutto nel mondo è intimamente connesso", ovvero che vi è una connessione inestricabile tra dimensione sociale, economica, demografica e ambientale.

In discussione – ecco il punto essenziale – sotto la spinta della gigantesca trasformazione in corso, è l'idea stessa di organizzazione del lavoro, della società, del rapporto con la natura: ovvero, in esame è il modello stesso di sviluppo. La riflessione sul nuovo umanesimo si intreccia profondamente con quella per un nuovo modello di sviluppo, dal momento che l'esempio dei paesi industrializzati non è più sostenibile sul piano economico, sociale e ambientale. Per la libertà e la dignità degli esseri umani, per la salvaguardia del nostro ambiente, per la riproduzione stessa della specie umana urge pensare e imboccare un nuovo modello di sviluppo.

Nel discorso tenuto durante l'Udienza al Corpo diplomatico accreditato presso la Santa Sede, il 9 gennaio 2020, Papa Francesco ha affrontato il tema delle sfide educative delle nuove generazioni invitando ad elaborare nuovi modelli di sviluppo, per superare le crisi, le divisioni, le disuguaglianze e le ingiustizie che segnano la nostra epoca. In tale orizzonte, ha ricordato che i giovani sono pieni di sogni e di speranze e desiderano creare un mondo più umano; perciò: "gli adulti non devono abdicare al loro compito educativo", ma "condurre i giovani alla maturità spirituale, umana e sociale".[3]

Dunque, per avere uno sviluppo sostenibile nella prospettiva di lungo termine, è strategico investire sull'educazione quale strumento indispensabile per preparare le giovani generazioni. E l'invito del Papa riflette la preoccupazione che molti avvertono guardando al futuro, in particolare agli sforzi che vengono compiuti dagli organismi internazionali, i quali tentano di indicare obiettivi e di tracciare percorsi da seguire per rispondere alle sfide del presente e guidare al cambiamento.

[3] Discorso del Santo Padre Francesco al Corpo Diplomatico Accreditato presso la Santa Sede per la presentazione degli auguri per il nuovo anno. http://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2020/january/documents/papa-francesco_20200109_corpo-diplomatico.html

Gli scenari del XXI secolo

Gli scenari complessi che caratterizzano i primi decenni di questo XXI secolo sono evidenti agli occhi dei più attenti osservatori; i giovani che vogliono mettere in gioco la propria esistenza con i propri ideali, compiendo scelte importanti, hanno certamente dinanzi a sé opzioni fondamentali con cui confrontarsi, ma queste sono inevitabilmente connesse con aspetti molto concreti e spesso problematici, riguardanti il lavoro, la professione, il guadagno, la famiglia, gli affetti, ecc. Le sfide connesse a questi ambiti rendono il giovane indeciso e insicuro nella scelta e poco incline al rischio.

Il Rapporto OCSE[4], con il suo piano strategico per il 2030 chiamato *Learning Framework,* ha approfondito tali questioni, ovviamente ponendosi dal punto di vista dell'economia e dello sviluppo, e quindi dall'ottica dell'occupazione giovanile negli anni a venire[5]. E per capire quali abilità professionali si dovranno richiedere ai giovani del XXI secolo, esso fa notare anzitutto che i sistemi educativi attuali dovranno essere ridefiniti confrontandosi con un quadro di riferimento profondamente mutato, caratterizzato da un'esplosione di esigenze e di conoscenze scientifiche e da problemi sociali molto complessi.

Da una parte, il contesto del secolo da poco iniziato continuerà a rimanere quello di un ambiente in pericolo, di una popolazione in continuo aumento con le risorse che diminuiscono, di cambiamenti climatici che interpellano la responsabilità di tutti e dei bisogni delle generazioni future. D'altra parte, nuove sfide si manifesteranno in modo più accentuato, provocate dall'interazione fra tecnologia e globalizzazione[6]. Per agire in modo efficace nel mondo futuro, dicono i commenti al Rapporto OCSE, i giovani dovranno essere *innovativi, responsabili* e *consapevoli* e a tale scopo occorrono modelli concettuali e un quadro di riferimento più aperti e dinamici, insieme ad un sistema di conoscenze che facciano da bussola per l'apprendimento, onde aiutare i giovani a navigare attraverso le proprie vite ed il proprio mondo.

In altri termini, l'istruzione deve preparare i giovani ad impegnarsi ad agire nel mondo attraverso un approccio più attivo e dinamico. Per questo occorrono, in primo luogo, processi formativi più improntati alla *trasformazione*, in cui vengano rafforzati immaginazione, curiosità intellettuale, costanza di impegno, collaborazione, resilienza ed auto-disciplina.

[4] La sigla OECD sta per *Organisation for Economic Co-operation and Development*.

[5] Il Convegno internazionale si è tenuto a Roma il 19 settembre 2017 sul tema: "*Quali skills per i giovani del XXI secolo? Cosa può fare la scuola italiana?*"

[6] Cfr. Stevenson M., *Il quadro di riferimento OECD 2030 per l'apprendimento*, relazione al Convegno TREELLE sopra citato.

In secondo luogo, la realtà sempre più complessa impone la necessità di educare a *sapersi confrontare con tensioni, dilemmi e negoziati*. In questa società le soluzioni ai problemi nasceranno dalla capacità di ricercare equilibri tra equità e libertà, autonomia e solidarietà, innovazione e continuità, efficienza e rispetto delle regole democratiche. Sarà necessario avere persone competenti, ma che sappiano includere *empatia* (cioè la capacità di comprendere il punto di vista degli altri); *adattabilità* (cioè capacità di modificare le proprie percezioni alla luce di nuove esperienze e nuove informazioni); e *fiducia* negli altri e nel futuro (cioè il tema della speranza).

In terzo luogo, occorre formare alla *responsabilità*. Si tratta della competenza trasformativa che porta gli individui a "pensare per proprio conto e a condividere le proprie posizioni". I giovani vanno preparati alla capacità di considerare le conseguenze delle proprie azioni, ad un senso di responsabilità, di maturità morale e intellettuale per riflettere sulle proprie azioni e valutarle sulla base di cosa è giusto e cosa è sbagliato. E questa capacità di giudicare ha a che fare con l'*etica*, cioè con la capacità di rispondere alle questioni fondandosi su norme, valori, significati e limiti.

Dinanzi a questo scenario, sono pienamente condivisibili le indicazioni fornite dal documento dell'UNESCO sugli obiettivi dell'educazione per il 2030, visti come strumenti indispensabili per realizzare uno sviluppo durevole[7]. In esso si chiede un profondo cambiamento ai processi formativi, finalizzandoli al benessere degli individui e alla prosperità delle nostre società. Si chiede, in sostanza, che i sistemi formativi aiutino: a sviluppare le competenze che rendono gli individui *capaci di riflettere* sui loro propri atti, tenendo conto delle conseguenze sociali, culturali, economiche e del contesto presente e futuro; che l'*educazione sia di qualità e prolungata* lungo tutto l'arco della vita; che i sistemi formativi puntino su una *pedagogia trasformatrice* che obbliga a ripensare i contenuti e i risultati.

In altri termini, occorre fare acquisire ai giovani una serie di competenze e capacità, quali, ad esempio sapere comprendere ed analizzare le relazioni ed i sistemi complessi; capire l'evoluzione dei possibili scenari futuri con una visione che sappia anticipare i rischi e i cambiamenti; comprendere e analizzare le norme e i valori sui quali basare le proprie azioni, sapendoli negoziare in contesti differenti e contraddittori; concepire e mettere in atto collettivamente delle azioni innovative che accrescano il livello del bene comune; saper imparare dagli altri, capire e rispettare i bisogni e i punti di vista altrui; saper rimettere in questione le norme,

[7] UNESCO, L'éducation en vue des objectifs de développement durable: Objectifs d'apprentissage, UNESCO, Parigi 2017.

le pratiche e le opinioni, di riflettere sui propri valori e percezioni per poter prendere posizione.

Sempre l'UNESCO riassume i vari obiettivi di apprendimento in tre categorie fondamentali: *la sfera cognitiva* (che comprende le conoscenze e competenze in materia di riflessione sui problemi esistenti); *la sfera socio-emotiva* (che include le competenze sociali che permettono di collaborare, negoziare e comunicare); *la sfera comportamentale* (relativa alle competenze riguardanti l'azione concreta).

La sfida dell'intelligenza artificiale

In tale contesto di cambiamenti epocali, appare, inoltre, sempre più significativa la sfida dell'intelligenza artificiale. Segreti algoritmi influiscono sulle nostre letture, deviano l'attenzione, rimpicciolisco no la visione generale, convogliano il pensiero verso concetti prefabbricati a cui l'individuo si piega incoscientemente. La prepotenza delle *fake news* e l'invadenza delle "bolle fittizie" della cosiddetta *post-verità* ne sono una chiara testimonianza. Per le suddette ragioni, non di minore importanza sono la protezione dei dati personali, la trasparenza delle informazioni, la non-discriminazione in un contesto di crescita allarmante del cyberbullismo e del "discorso di odio" (*hate speech*)[8].

Non bisogna, ad ogni modo, demonizzare *tout court* l'applicazione delle *intelligenze artificiali*. Specialmente in ambito didattico il loro uso potrebbe essere d'ausilio ai tradizionali metodi di insegnamento, andando ad individualizzare l'approccio pedagogico con programmi *ad hoc* e proposte coinvolgenti, declinate anche in modo ludico. In alcuni paesi occidentali – come dimostrano recenti statistiche di settore – si offre come una piattaforma ideale soprattutto per le materie di carattere matematico e scientifico dove si ha grande difficoltà a reperire docenti specializzati[9].

Ricostruire il patto educativo

Una prospettiva interessante da considerare per la formazione delle future generazioni ci viene indicata dal ricco patrimonio della *Dottrina sociale della Chiesa*, attraverso la quale il magistero ecclesiale si confronta con le grandi sfide del mon-

[8] Council of Europe, *Unboxing Artificial Intelligence: 10 Steps to protect Human Rights*, CoE, Strasbourg 2019.

[9] *Artificial Intelligence Market in the US Education Sector 2018-2022*, Technavio, Toronto 2018.

do in evoluzione, fornendo principi e orientamenti di vita. Ad essa si ispira la diplomazia multilaterale e la cooperazione internazionale della Santa Sede che accompagna la sua azione mediante le numerose istituzioni educative ed accademiche presenti nel mondo.

Nel messaggio del 12 settembre 2019 e nell'ultimo discorso al Corpo Diplomatico, Papa Francesco chiarisce molto bene gli obiettivi per un nuovo Patto Educativo, come risposta alle problematiche sopra citate. Li vorrei riassumere evidenziando che essi sono desunti dal pensiero sociale della Chiesa degli ultimi decenni, dal Vaticano II ad oggi, ed in particolare nelle quattro encicliche papali tra le quali si può cogliere un'intima convergenza: la *Populorum progressio* di Paolo VI, la *Centesimus annus* di Giovanni Paolo II (come pure la *Sollicitudo rei socialis*), la *Caritas in veritate* di Benedetto XVI e la *Laudato si'* di Papa Francesco[10], con altri documenti del suo magistero.

Tre sono le prospettive principali enunciate nell'enciclica di Papa Montini e poi riprese dai suoi successori. La prima prospettiva da perseguire, per costruire una nuova civiltà, nasce dalla presa di coscienza che "***il mondo soffre per mancanza di pensiero***" (*PP* 85). Questo spunto pone il tema della verità dello sviluppo e nello sviluppo in tutte le sue dimensioni, fino a sottolineare l'esigenza attuale di promuovere una interdisciplinarità ordinata dei saperi e delle competenze a servizio dello sviluppo umano integrale.

La seconda prospettiva è l'idea che "***non vi è un umanesimo vero se non aperto all'Assoluto***" (*PP* 42) e anche il ricco magistero successivo alla *Populorum progressio* si muove nella prospettiva di promuovere un umanesimo integrale. Il traguardo di uno sviluppo di tutto l'uomo e di tutti gli uomini oggi è ancora davanti a noi come una urgenza inderogabile.

La terza prospettiva è l'idea che all'origine dell'ingiustizia c'è ***una mancanza di fraternità*** (cfr. *PP* 66). Paolo VI faceva appello alla carità e alla verità quando invitava le persone – specialmente chi ricopre responsabilità politiche – ad operare "*con tutto il [loro] cuore e tutta la [loro] intelligenza*" (*PP* 82), per costruire una "*civiltà dell'amore*".

Questi tre orientamenti fondamentali – ***ordinare il pensiero, aprirsi all'Assoluto e sviluppare la fraternità*** – sui quali vorrei brevemente soffermarmi, possono stimolare le scienze pedagogiche ed i percorsi accademici per una adeguata progettualità dei saperi, capace di avviare processi che aiutino le giovani generazioni ad affrontare le sfide attuali.

[10] Mi limito, per brevità, alla corrispondenza tra queste due encicliche, senza prendere in considerazione un'altra importante enciclica sociale, la *Sollicitudo rei socialis*, di Giovanni Paolo II, pubblicata nel 1987 in occasione del XX anniversario della *Populorum progressio*.

1. Pensare apertamente

Cosa significa ***ordinare il pensiero?*** Anzitutto, in una società come quella attuale, con i cambiamenti epocali che incidono profondamente nell'avventura umana, divenuta planetariamente interdipendente, occorre domandarsi quale sia il *divenire dell'umanità*. Constatiamo, infatti, che dai motori congiunti di scienza/tecnica/economia esce un *"uomo aumentato", un uomo amplificato* ma per nulla migliorato; si tratta di un uomo che viene immesso in una società governata da algoritmi, tendente a farsi guidare dall'intelligenza artificiale, con il reale rischio di diventare una macchina superficiale e banale[11]. In questo contesto occorre, con coraggio, educare le giovani generazioni a *"sapere pensare"* per avere la possibilità di essere liberi e creativi dinanzi alla micidiale arma informatica che può disintegrare la società, di saper pensare in modo logico per stare liberamente dentro la realtà. In particolare c'è bisogno di un insieme di saperi transdisciplinari, capaci di estrarre, assimilare e integrare le conoscenze che, purtroppo, sono ancora separate, compartimentate, frammentate. C'è bisogno di un approccio nuovo, di un *pensiero complesso e ordinato*, cioè capace di legare e articolare le conoscenze e non soltanto di giustapporle[12].

2. La scoperta dell'Assoluto

La seconda prospettiva consiste nell'idea che "non vi è un umanesimo se non aperto all'Assoluto" (*PP* 42). Il problema dell'avventura umana ci pone, soprattutto nelle convulsioni attuali della cultura e della società, un quesito di fondo: che cos'è l'*umano*? Purtroppo la natura della nostra identità non è per nulla insegnata nelle nostre scuole e università, e dunque non è riconosciuta e recepita dalle nostre menti. Tutti gli elementi utili per riconoscerla sono dispersi in innumerevoli scienze, incluse l'arte e la letteratura. In questo orizzonte, occorre *disegnare un nuovo umanesimo planetario* che solo potrà nascere dall'incontro fra le diverse culture del pianeta, dalla capacità di pensare insieme unità e molteplicità, dal coraggio di affrontare le sfide immergendosi nella realtà senza paura e soprattutto dall'apertura all'Assoluto.

A partire dalla visione antropologica maturata nel Concilio, Papa Francesco ha affermato che "educare cristianamente è accompagnare i bambini e i giovani nei valori umani presenti in tutta la realtà, e una di queste realtà è la *trascendenza*". Questa dimensione verticale dell'uomo incrocia quella orizzontale ed insieme portano sui sentieri dell'incontro, della costruzione di ponti verso tutti nel rispetto,

[11] Cfr. Morin E., *Prefazione* al volume di Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2018, VII-X.

[12] Ibid.

nella stima e nell'accoglienza reciproca. Tutto ciò conferma quanto già sosteneva San Giovanni Paolo II nella *Centesimus annus* ribadendo che: «[...] la dottrina sociale oggi specialmente mira all'uomo, in quanto inserito nella complessa rete di relazioni delle società moderne. Le scienze umane [...] sono di aiuto per interpretare la centralità dell'uomo dentro la società e per metterlo in grado di capire meglio se stesso, in quanto "essere sociale". Soltanto la fede, però, gli rivela pienamente la sua identità vera, e proprio da essa prende avvio la dottrina sociale della chiesa, la quale, valendosi di tutti gli apporti delle scienze e della filosofia, si propone di assistere l'uomo nel cammino della salvezza»[13].

3. Solidarietà e fraternità

Pertanto, è essenziale per la persona umana il fatto che diventa pienamente se stessa solo nella sua apertura al "tu", al "noi", poiché è creata per la relazione, per il dialogo, per la comunione sincronica e diacronica. Noi siamo debitori di tante cose agli altri e dobbiamo guardare agli altri superando la falsa idea di autonomia dell'uomo che non è un "io" completo in se stesso, ma lo diventa attraverso il rapporto fraterno e solidale con l'alterità, con il "noi". Si deve partire dall'idea di fondo che l'umanità è costitutivamente incompiuta e molteplici sono le sue manifestazioni, individuali e culturali. In questo orizzonte, l'educazione è chiamata a trasformarsi, e potrà a sua volta trasformare il mondo se porrà alla base della sua progettualità il principio di *"fraternità universale"*, di *"solidarietà"*.

In questa linea è pienamente condivisibile la missione principale dell'Agenda *2030 per l'Educazione* finalizzata a non lasciare nessuno indietro (*leaving no-one behind*). Questo principio si struttura come un imperativo di *educazione permanente* affinché – oltre all'accesso per tutti – vi siano interventi adeguati durante l'intero arco della vita. Si afferma, per questo, che "tutte le fasce d'età, compresi gli adulti, dovrebbero avere l'opportunità di apprendere e continuare ad apprendere"[14]. In questo modo un'educazione aperta, inclusiva, di qualità ed equa diventa il catalizzatore per raggiungere tutti gli altri *Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*[15] e consolidare una *società educativa*[16] che sappia essere veramente aperta e inclusiva. Ovviamente un simile compito educativo non è affidato alla sola scuola o università, ma – come viene sottolineato nella *Dichiarazione di Incheon* – alle diverse agenzie educative.

[13] Giovanni Paolo II, *Centesimum annus*, 54.

[14] Paul D., *World Education Forum 2015 Adopts Incheon Declaration on Education for All by 2030*, International Institute for Sustainable Development, Winnipeg 2015. http://sdg.iisd.org/news/world-education-forum-2015-adopts-incheon-declaration-on-education-for-all-by-2030/

[15] Si veda UNESCO, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of SDG 4*, UNESCO Paris, 2017.

[16] Cf. Faure E., *Apprendre à être*, UNESCO-Fayard, Paris 1972, pp. 184 e ss.

Vorrei concludere ribadendo nuovamente che per preparare le giovani generazioni al futuro è necessaria un'educazione impostata sulla trasformazione. Papa Francesco denuncia la rottura del *patto educativo*[17] in nome di una certa rigidità esclusiva e di un neo-positivismo disumanizzante[18]. È urgente promuovere una educazione solida, fornendo ai giovani spazi di discussione e di intervento personale e, soprattutto, offrendo loro mezzi per approfondire la *cultura del dialogo*.

Occorre ripensare la parabola educativa e, più in generale, i "saperi" in termini di alterità e di solidarietà e anche attraverso l'introduzione di nuovi modelli, andando al di là di una semplice organizzazione metodologica dei processi formativi basandosi su una vera e propria "rifondazione antropologica". Un'educazione solidale ed umanizzata non si limita a elargire un servizio formativo, sia pure di grande qualità, ma si occupa dei risultati di esso nel quadro complessivo delle attitudini personali, morali e sociali dei partecipanti al processo educativo[19].

Nel suo Messaggio per il lancio del Patto Educativo, Papa Francesco invita, senza giri di parole, a: «[...] ravvivare l'impegno per e con le giovani generazioni, rinnovando la passione per un'educazione più aperta ed inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione. Mai come ora [sottolinea il Santo Padre] c'è bisogno di unire gli sforzi in un'ampia alleanza educativa per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna».[20]

«La Chiesa sta unendo tutti i suoi sforzi affinché tale invito si realizzi avviando un processo di trasformazione sociale e culturale».[21]

Educazione e Valori

Propongo alcuni spunti di riflessione, senza peraltro approfondirli, anche perché alcuni sono già patrimonio personale di ciascuno; si tratta solo di nominarli per metterli in evidenza. Ma sarà utile trarre le conseguenze di un'eventuale quanto auspicabile presa di coscienza.

[17] "Si è aperta una frattura tra famiglia e scuola, il patto educativo oggi si è rotto; e così, l'alleanza educativa della società con la famiglia è entrata in crisi". Papa Francesco, Catechesi (20 maggio 2015): L'Osservatore Romano, 21 maggio 2015, p. 8.

[18] Cfr. Papa Francesco, *Discorso ai partecipanti al Congresso Mondiale promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica*, 21 novembre 2015

[19] Cfr. Congregazione per l'Educazione Cattolica, *Educare all'umanesimo solidale* …, op. cit., n. 10.

[20] Papa Francesco, *Messaggio per il lancio del Patto Educativo*, 12 settembre 2019.

[21] Intervento di Mons. Zani V., "*Sfide educative e formative: preparare le giovani generazioni per il futuro*", alla Fondazione Centesimus Annus – Pro Pontifice. http://www.centesimusannus.org/wp-content/uploads/2020/02/6.-Paper-by-H.E.-Msgr.-Angelo-V.-ZANI.pdf

Una prima osservazione credo da tutti condivisa: *non è possibile educare senza una antropologia*, ossia un modello d'uomo che si ritiene valido e perciò si pensa utile e doveroso proporre; e questo perché l'educando è proprio alla ricerca d'un modello di umanità quale struttura fondamentale per la definizione del proprio io, la lettura del mondo e la progettazione di sé. Ciò gli proviene dalla famiglia, dall'ambiente di vita, dagli influssi culturali, dalle esperienze già fatte, ma anche dalla scuola visto l'incidenza che tale esperienza ha lungo tutto l'arco evolutivo. È, dunque, *compito della scuola definire un progetto d'uomo che orienti scelte educative e didattiche*. Tale antropologia trova, o dovrebbe trovare, adeguata espressione nel progetto organico istituzionale (POI); che rischia però di rimanere una valida ma inefficace dichiarazione d'intenti se non passa nella viva coscienza dei docenti, per improntare, di conseguenza, le scelte anche didattiche, dato che, siamo convinti che la didassi è solo un mezzo in funzione della complessiva maturazione personale, ossia dell'educazione.

Una seconda osservazione: *la cosa più negativa, in educazione, è operare sulla base di antropologie sottaciute, ossia non esplicitate, discusse e condivise*; sono antropologie implicite che ciascun docente, inevitabilmente, propone nel suo modo di essere e di operare (poiché la presunta neutralità che alcuni rivendicano è semplicemente autoinganno). Con ogni probabilità le antropologie implicite vengono a configgere tra di loro, creando nell'educando una confusione quanto mai pericolosa; egli, infatti, non possiede ancora quella capacità di discernimento e di sintesi che dovrebbe caratterizzare l'adulto; ma è proprio questo l'aiuto che cerca e che si aspetta dagli educatori. Tanto più che l'attuale mercato culturale propone di tutto e di più: si parla di *homo faber, homo prometeicus, homo oeconomicus, homo ludens, homo cyberneticus, homo symbioticus, homo aestheticus* (c'è, addirittura, un esponente dell'antropologia culturale che afferma: *"ormai non si può più parlare di homo sapiens ma piuttosto di homo zappiens"*). Ma oltre alle etichette di dubbio sapore scientifico, che peraltro designano non solo legittime accentuazioni quanto piuttosto una visione complessiva della vita e dell'umano (dato che diventano pervasive generando mentalità e stili di vita), pensiamo anche ai modelli di umanità proposti dalla cultura del relativismo, del consumismo, del nichilismo (L'"Ospite inquietante"), dell'efficientismo, dello scientismo, del funzionalismo del tecnicismo ... E c'è poi l'*homo christianus,* l'*homo islamicus,* l'*homo religiosus,* l'*homo scepticus,* con tutti i derivati di spiritualismi, dogmatismi e integrismi che tanta preoccupazione suscitano per il loro diffondersi in certe parti del mondo, soprattutto tra i giovani. Le scaffalature del supermercato, non c'è dubbio, sono piene di prodotti culturali.

Da ogni parte provengono messaggi (espliciti o subliminali) che dicono "Questo è l'uomo" e lo dicono giocando sul fascino della felicità, della riuscita personale, del successo sociale, del futuro assicurato; ed attivando quei raffinati pro-

cessi di omologazione che inceppano la capacità critica e minacciano la libertà di scelta. L'esito di tale confusione può essere la rinuncia a quel lavoro di analisi, riflessione e sperimentazione che potrebbe portare alla definizione di sé come soggetto pensante, libero e responsabile nei confronti di se stesso, degli altri e del mondo.

Ora, *non definire l'antropologia che maggiormente ci convince comporta un altro pericolo: quello del sincretismo*, ossia una mescolanza di elementi che provengono da antropologie diverse; in tal modo si offrono valutazioni del reale, criteri interpretativi e prospettive di realizzazione che il più delle volte si contraddicono e si elidono. *L'esito non può essere che lo smarrimento interiore*; ci si consegna, allora a quel relativismo per cui nulla è vero, nulla è valido, nulla davvero conta; e l'esistenza viene governata dalla superficialità che soffoca l'interiorità compromettendo in tal modo la crescita dell'umano.

Una terza osservazione: siamo altrettanto convinti che *educare significa agire su due fronti*. Anzitutto, significa far sorgere e promuovere le *dimensioni fondamentali della persona* che sono:

- la *razionalità,* cioè la capacità che ha la persona umana di conoscere ciò che è fuori di sé e, nello stesso tempo e con lo stesso atto, di tornare su di sé e sul proprio atto di conoscenza, e quindi di conoscersi come conoscente;
- *l'unità-identità,* per cui la persona umana unisce in sé l'infinita molteplicità dei suoi pensieri e dei suoi atti, riconoscendoli come suoi e attribuendoli a se stessa, e si riconosce come soggetto permanente nel fluire del tempo;
- *l'essere-in-sé,* cioè la *sostanzialità,* in virtù della quale la persona umana, nel suo esistere e nel suo agire, non dipende e non è condizionata dall'altro, chiunque sia questo altro; in altri termini moderni è l'"interiorità" che fa sì che il soggetto possa entrare in rapporto con l'"esteriorità", conservando la propria autonomia e la propria identità, senza diventare un "oggetto";
- *l'essere-per-sé,* cioè l'essere *fine* di quanto nell'ordine cosmico, sociale e politico, ha la funzione di mezzo e di strumento, in quanto non ha il suo fine in se stesso;
- la *libertà* e la *responsabilità* (intese qui non come esercizio ma come strutture), poiché l'essere-in-sé e l'essere-per-sé fanno sì che la persona sia padrona di se stessa, capace di determinarsi liberamente e autonomamente, di proporsi da sé i propri fini, di dominare il mondo fenomenico in cui si trova e di trasformarlo secondo la sua volontà, mostrando in tal modo di non essere una parte in esso, ma di trascenderlo; libertà non assoluta, ma responsabile, cioè rivolta alla ricerca e al compimento del bene per sé e per gli altri;
- *l'individualità,* per cui ogni persona è una novità, una realtà assolutamente inedita, che non ha l'equivalente in nessun'altra persona né può essere sostituita da nessun'altra.

Ma su queste strutture di base s'innesta l'incontro con l'altro fronte, quello dei *valori*, proprio quelli che "riempiono" di contenuti le varie dimensioni della persona. Ciò avviene grazie ad un processo di:

- conoscenza,
- apprezzamento,
- sperimentazione,
- scelta,
- e convalida,

fino a che emerge un valore cardine che raggruppa tutti gli altri per omogeneità e congruenza, vincolandoli a sé; è allora che i valori incontrati diventano "convinzioni" nel senso etimologico del termine ossia un legame interiore che dà unità e solidità a quella che ormai possiamo chiamare una "personalità". Diceva Romano Guardini: «Certo, (il giovane) lo "diviene" (qualcuno e non solo qualcosa) a contatto con l'oggetto, cioè imparando ... Ma come diviene tale? Mediante la graduale conquista di un ordine interiore: man mano che il giovane diviene una forma strutturata, via via che si forma in lui un centro interiore, un punto di partenza unitario dell'agire e un punto di sintesi dell'esperienza, un criterio di discernimento del vero dal falso» *(L'educazione).* E questo è tanto più importante in quanto, ci si dice, siamo immersi e portati da una società liquida (Bauman) la cui caratteristica principale è proprio la "perdita del centro" sociale e culturale, e quindi, per riflesso, del centro interiore.

Una quarta osservazione: tanti sono i modi attraverso i quali l'educando incontra i valori. Ma non si può escludere, di certo, il *rapporto con gli educatori*. Il processo, infatti, di identificazione (più accentuato nell'infanzia, nella preadolescenza e nella prima adolescenza, ma efficace anche nella adolescenza matura quando ben autorevole è la figura dell'educatore) mira non tanto a "copiare" materialmente linguaggi, stili, abitudini di vita di questo o quell'insegnante, quanto a "saggiare" i valori dei quali egli è portatore e che lo presentano come una personalità matura, tanto più se è positiva la relazione tra educatore ed educando. Ciò mette in gioco la figura stessa dell'educatore.

Tre sono i compiti che gli si affidano:

- *nominare i valori*, e questo in forza non solo dell'esperienza personale ma della ricchezza culturale di cui è portatore;
- *testimoniare i valori,* il che non significa nascondere o attenuare difficoltà resistenze e dubbi; anzi, dato che vero educatore è colui che si pone come partecipe dell'avventura e compagno di viaggio di chi vive la fatica di approdare ad una qualche maturità;
- *far esperire i valori*, poiché essi non sono idee astratte ma "beni" che attengono alla vita per cui è solo sperimentando che si può saggiare "validità in sé" ed "utilità per me" fino alla personale appropriazione. E questo avviene non solo

tra le pareti dell'aula ma in quell'ambiente educativo fatto di proposte che intendono assumere il più ampio vissuto dei nostri studenti per significarlo alla luce, appunto, dei valori.

Ma ecco che ritorniamo alla antropologia. Siamo sicuri che le parole che pronunciamo suonano univoche agli orecchi dei nostri ragazzi? Quando diciamo "è vero che …" intendiamo tutti la stessa cosa? O quando diciamo "è giusto che" o anche solo quando diciamo "è razionale che …", "è umano che …"? Usiamo le stesse parole ma forse non intendiamo gli stessi contenuti. Ora, sui valori di fondo, dovrebbe esserci un accordo, altrimenti non facciamo che aumentare la confusione impedendo o affaticando proprio quel processo di maturazione che diciamo di voler promuovere. Sui valori di fondo, dico; salvo poi quelle specificazioni e quelle declinazioni personali che affermano la legittima diversità da persona a persona e che costituiscono una ricchezza per l'educando proponendo modelli plurimi e diversificati.

E non è che tale accordo si tramuti in plagio ossia stampaggio della personalità secondo *clichés* prestabiliti. Di fatto il soggetto avrà tutto l'agio di confrontare, sperimentare, comprovare o smentire quanto gli è stato proposto e la molteplicità di esperienze alle quali oggi un giovane va incontro gli offrono tante – forse eccessive – opportunità.

Ma la cosa che più mi preoccupa è pensare che un allievo esca dalla nostra scuola senza potere o saper rispondere, con sufficiente chiarezza, ai tre fondamentali quesiti che caratterizzano una personalità, ossia:

- "chi sono",
- "chi posso essere",
- "chi voglio essere".

Questo denuncerebbe una inconsistenza interiore che, quasi certamente, lo consegnerà alla dispersione interiore, esponendolo peraltro a qualsiasi genere di cattura esteriore, con gravi esiti su quel bene essenziale che è la libertà della persona.

Quando, l'anno scorso, proponevo di riflettere sui contenuti (non solo testi ed autori, ma stili di pensiero, logiche mentali, letture del reale) intendevo appunto proporre di interrogarci sui valori che offriamo ai nostri studenti; perché è ovvio che tali scelte obbediscono a ciò che onestamente riteniamo importante e più importante di altre cose. E l'allievo non fatica ad intuire quello che davvero conta per noi: il valore.

Ma esiste una sufficiente concordia tra di noi? Ecco la domanda che mi permetto di rivolgere con l'auspicio che possa essere accolta e produrre una qualche ricerca, riflessione o confronto. Sono convinto che il vantaggio potrà essere enorme anzitutto per noi dato che ciascuno potrà fruire della sensibilità e dell'esperienza dell'altro arricchendo in tal modo la propria competenza educativa; ma an-

cor più per i nostri ragazzi se a loro offriremo un riferimento più chiaro e sicuro.[22]

È proprio in questo contesto che risuona la voce di Papa Francesco invitando ad un nuovo patto educativo.

Per un nuovo patto educativo che educhi alla solidarietà universale

Ricostruire "un patto educativo globale" che ci educhi alla "solidarietà universale" e a "un nuovo umanesimo", al fine di affrontare le sfide di un mondo in "continua trasformazione" e "attraversato da molteplici crisi". Questo è l'appello lanciato da Papa Francesco a tutti gli operatori del campo dell'educazione e della ricerca e alle "personalità pubbliche che a livello mondiale occupano posti di responsabilità e hanno a cuore il futuro delle nuove generazioni", in vista di un incontro su questo tema previsto inizialmente per il 14 maggio 2020 in Vaticano e posposto, a causa del Covid-19, per il 15 ottobre 2020.

In un momento di estrema frammentazione, di estrema contrapposizione, come quello che stiamo vivendo, c'è bisogno di unire gli sforzi, di far nascere un'alleanza educativa, per formare persone mature capaci di vivere nella società e per la società. **Serve un patto educativo globale che ci educhi alla solidarietà universale**, a un nuovo umanesimo. Cerchiamo insieme di trovare soluzioni, avviare i processi di trasformazione, senza paura.

Quello che sta a cuore è educare giovani alla fraternità, per imparare a superare divisioni e conflitti, promuovere accoglienza, giustizia e pace. Per generare questo cambiamento di mentalità su scala planetaria c'è bisogno che tutti i responsabili dell'educazione delle giovani generazioni siano disposti a sottoscrivere un Patto Globale.

Costruire il futuro del pianeta

L'invito del Pontefice è ad unire gli sforzi per rinnovare il dialogo "sul modo in cui stiamo costruendo il futuro del pianeta" e creare "un'ampia alleanza educativa per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna". Un'alleanza, spiega il Papa, "tra gli abitanti della Terra e la 'casa comune', alla quale dobbiamo cura e rispetto. Un'alleanza generatrice di pace, giustizia e accoglienza tra tutti i popoli della famiglia umana nonché di dialogo tra le religioni".

[22] Cfr. Conferenza di Giannantonio Bonato, 2012.

Educazione contro rapidàcion

Un patto che per Papa Francesco passa innanzitutto attraverso l'educazione, che nei nostri tempi si sta scontrando con un cambiamento epocale, segnato da quella che il Papa chiama *rapidàcion*. Una "rapidizzazione" culturale, in cui la digitalizzazione "imprigiona l'esistenza nel vortice della velocità tecnologica" e cambia continuamente punti di riferimento, generando nuovi linguaggi che scartano "senza discernimento, i paradigmi consegnatici dalla storia". In questo contesto, prosegue il Papa citando l'enciclica *Laudato Si'*, "l'identità stessa perde consistenza e la struttura psicologica si disintegra di fronte a un mutamento incessante che contrasta con la naturale lentezza dell'evoluzione biologica".

Il villaggio dell'educazione

Questo cambiamento, ricorda il Papa, ha bisogno di un "cammino educativo che coinvolga tutti" perché, come recita un proverbio africano, "per educare un bambino serve un intero villaggio". Ma dobbiamo costruirlo questo villaggio. Tutti insieme. **Per educare i bambini, per educare il futuro**.

Dobbiamo fare in modo che in questo villaggio nasca una convergenza globale per un'alleanza tra gli abitanti della terra e la casa comune, **affinché l'educazione sia creatrice di pace, di giustizia**. Sia accoglienza tra tutti i popoli della famiglia umana, nonché dialogo tra le loro religioni. Un "villaggio dell'educazione", appunto, dove "nella diversità, si condivida l'impegno di generare una rete di relazioni umane e aperte" in un terreno che, afferma Francesco citando il Documento sottoscritto lo scorso febbraio ad Abu Dhabi con il Grande Imam di Al-Azhar, "va anzitutto bonificato dalle discriminazioni con l'immissione di fraternità".

Rimettere la persona al centro

Per far sì che si realizzi questa convergenza globale "tra lo studio e la vita, tra le generazioni, tra i docenti, gli studenti, le famiglie e la società civile con le sue espressioni intellettuali, scientifiche, artistiche, sportive, politiche, imprenditoriali e solidali", il cammino comune del "villaggio dell'educazione" deve muovere *tre passi fondamentali*.

- Innanzitutto, "*avere il coraggio di mettere al centro la persona*", dando "un'anima ai processi educativi" e trovando, secondo una "sana antropologia", altri modi di intendere "l'economia, la politica, la crescita e il progresso".
- Poi bisogna avere "*il coraggio di investire le migliori energie con creatività e responsabilità*".
- Infine, è necessario avere "*il coraggio di formare persone disponibili a mettersi al servizio della comunità*", "come Gesù si è chinato a lavare i piedi agli apostoli".

Studiare e lavorare online, competenze auto-regolative e ruolo del feedback interno ed esterno

MICHELE PELLEREY[1]

Introduzione

Negli anni Ottanta dell'altro secolo si era constatato come nell'allora formazione a distanza, basata su corsi per corrispondenza, l'alto abbandono dello studio da parte degli studenti, fosse in gran parte dovuto alla difficoltà o addirittura all'incapacità di gestire se stessi in tale impegno. Si trattava di difficoltà nell'organizzare il tempo e l'ambiente di apprendimento, di problemi di motivazione e di concentrazione di fronte ad altre sollecitazioni, ecc. Nelle ricerche in corso sulla didattica a distanza (DAD) è stato rilevato che tali difficoltà aumentano ancora perché, a differenza dei corsi per corrispondenza, occorre stare di fronte a uno schermo per molte ore ogni giorno e secondo orari prestabiliti. In altre parole mentre gran parte del tradizionale insegnamento a distanza era svolto in forma asincrona e ciascuno poteva studiare nei tempi e nei modi da lui prescelti, in questo caso l'insegnamento si svolge in forma sincrona e ciò implica tempi e modalità di apprendimento gestiti dai docenti. Questi ultimi devono, poi, mettere in campo adeguate competenze nella progettazione, conduzione e valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento online e nella organizzazione comunitaria dei processi. Nel corso della pandemia dovuta al Covid-19 gran parte di essi non era pronto, anche perché nel loro percorso formativo ciò non era stato previsto, né preso in considerazione nei corsi di aggiornamento successivi. Specularmente, gli stessi studenti non erano pronti a gestire se stessi nel seguire le lezioni online e nell'apprendere quanto loro proposto.[2]

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

[2] A esempio, in una ricerca presentata il 17 marzo 2021 nel contesto della manifestazione "Didacta" e riguardante 3.500 studenti di scuola secondaria è risultato che il 65% fatica a seguire le lezioni a distanza, il 96% ha chattato con i compagni, l'89% è stato sui social media, l'88% ha consumato cibo e il 39% ha cucinato.

Occorre, però, sottolineare che una gran parte di quanto richiesto ai docenti e agli studenti sul piano dell'autoregolazione dovrebbe costituire un obiettivo formativo generale, perché necessario sia in corsi a distanza o online, sia in corsi in presenza, sia in eventuali corsi sviluppati in forma ibrida o mista. Tanto è vero che tutte le indagini svolte in questi ultimi dieci anni hanno messo in risalto la carenza di attenzione nei percorsi scolastici e formativi per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, più in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento.[3] Vedremo come tale carenza aggravi notevolmente la situazione nel caso di insegnamento, di formazione, ma anche di lavoro online.

Quanto al lavoro, nonostante esperienze internazionali abbastanza diffuse di smart working e di telelavoro, l'improvvisa necessità di attivarli ha colto impreparate spesso sia le organizzazioni imprenditoriali, sia i lavoratori. Basti accennare all'attuale confusione tra lavoro agile e telelavoro. Quest'ultimo termine può evocare qualsiasi forma di lavoro svolto a distanza rispetto al posto di lavoro in azienda, e in genere è presente l'obbligo di essere raggiungibili *online* durante l'orario di lavoro. Nel lavoro agile prevale, invece, l'autonomia nella scelta del luogo e dei tempi di lavoro purché siano rispettati gli obiettivi produttivi e i tempi di consegna del prodotto, che deve essere realizzato secondo un contratto a base individuale. Così il lavoro agile, detto anche *smart working,* può essere considerato una variante del telelavoro, che si caratterizza, però, per una maggiore flessibilità rispetto al telelavoro in generale. Un'ulteriore differenza deriva dal carattere contrattuale più stabile nel telelavoro e più temporaneo in quello agile; il primo basato su contratti di lavoro collettivi, l'altro individuali. Si riscontra, inoltre, un impegno lavorativo maggiore sia nelle forme di studio, sia di lavoro, attivate in modo sincrono online con orario fisso, anche se nel lavoro agile l'autonomia più accentuata rispetto ai tempi e ai luoghi implica una maggiore capacità di autogoverno. In qualche modo si ritrova la stessa distinzione tra corsi a distanza erogati in forma asincrona e corsi a distanza realizzati in forma sincrona o mista.

[3] A questo fine si possono consultare gli studi: Greene J., *Self-regulation in Education*, New York, Routledge, 2018, p. 116; Schunk D., Greene J., *Handbook of Self-Regulation and Performance*, New York, Routledge, 2018, p. 13.

Alcune fasi del processo di auto-regolazione di sé nello studio o nel lavoro

Studiare o lavorare a distanza sembra dunque implicare una capacità di gestire se stessi assai più pronunciata rispetto a forme di studio o di lavoro in presenza. In gran parte si tratta delle stesse componenti, ma queste assumono maggior rilevanza sia come incidenza, sia come consapevolezza. Nello studio e nel lavoro in presenza la dimensione sociale vissuta porta normalmente a un maggiore sostegno alla propria partecipazione attiva e alla stessa motivazione allo studio o al lavoro. È utile a questo punto una chiarificazione dei concetti di autodeterminazione e di autoregolazione considerati. Nel caso dell'autodeterminazione è presente una scelta personale degli obiettivi da raggiungere e delle strategie da attivare, mentre nel caso dell'autoregolazione prevale l'accettazione di obiettivi e strategie definite da altri. Questo secondo caso è normalmente presente sia nella scuola, sia nel lavoro subordinato. La ormai classica definizione di auto-determinazione nell'apprendimento di M. S. Knowles suona così: «Processo in cui gli individui prendono l'iniziativa, con o senza l'aiuto di altri, per diagnosticare i propri bisogni di apprendimento, formularne gli obiettivi, identificare le risorse, umane o di altro tipo, necessarie, scegliere e implementare strategie di apprendimento valutandone i risultati».[4] L'autoregolazione si riferisce di più alla capacità di gestire se stessi nel mettere in atto strategie di apprendimento coerenti in vista di obiettivi definiti da altri. In tal caso è utile richiamare il modello di Zimmerman. Questi nel 1989[5] aveva descritto la persona autoregolata come una persona che è motivata alla riuscita di un compito, che si fissa degli obiettivi realistici per ciò che concerne la sua attuazione, che utilizza delle strategie per realizzarlo, che controlla la sua attività per poter misurare l'efficacia delle sue strategie e, quando è necessario, sostituisce una strategia inefficace o adatta il suo comportamento alle esigenze emerse.

Il modello considera dunque tre fasi o passaggi fondamentali nei quali si attua una competenza auto-regolativa. La prima fase implica la presa di consapevolezza del compito da svolgere e la capacità di integrare sul piano operativo le risorse interne ed esterne disponibili. Si possono distinguere due tipologie di impegni: a) quelli che si riferiscono all'analisi del compito o dei compiti da affrontare e alla conseguente presa di consapevolezza e assunzione personale de-

[4] KNOWLES M.S., *Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*, New York, Prentice Hall, 1975, p. 18.

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

gli obiettivi da raggiungere; b) quelli che derivano da componenti di tipo motivazionale e volitivo, che sono in grado di dare energia e direzione all'azione da intraprendere. Gli obiettivi, che si pongono soggetti capaci di gestire se stessi, sono organizzati strategicamente in modo da prevedere i passi che possono condurre al loro conseguimento. Si tratta di una struttura organizzata per sotto-obiettivi e/o sotto-processi, che svolgono il ruolo di regolatori di prossimità in vista del raggiungimento di finalità più lontane dall'azione immediata. In altre parole gli obiettivi più a lungo termine sono visti come raggiungibili, se riusciamo a considerare e conquistare obiettivi più vicini e più facilmente conseguibili. Al contrario, i soggetti mal regolati si fissano spesso mete lontane, vaghe e poco strutturate, rimanendo senza riferimenti strategici immediati e, quindi, incerti sul da farsi.

La seconda fase, o fase dell'azione e del controllo della sua efficacia può essere anch'essa vista secondo due grandi categorie di riferimento: l'auto-controllo e l'auto-osservazione. Si tratta di forme di riflessione critica attivate durante l'agire, che rispondono a domande interne del tipo: dove devo andare, a che punto sto, quali le prossime mosse. L'auto-monitoraggio dei propri sforzi nella risoluzione di problemi connessi con l'avanzare dell'azione di apprendimento o di lavoro può aumentare in modo significativo la prossimità, l'interesse, la precisione e il valore delle retroazioni. I soggetti altamente auto-regolati, infatti, si dedicano ad attività di auto-monitoraggio, più di quelli debolmente auto-regolati.

La terza fase ha a che fare con la riflessione successiva all'azione e implica sia la valutazione dei risultati conseguiti, sia le reazioni soggettive di natura cognitiva, affettiva e motivazionale relative alla ricerca delle cause che sono state all'origine dei risultati conseguiti. La padronanza raggiunta, la qualità del prodotto realizzato, magari confrontandola con quella degli altri, la collaborazione attuata, sono elementi di valutazione che influiscono sia sulla percezione di autoefficacia, sia sul consolidamento delle componenti motivazionali. Il confronto con le prestazioni degli altri o con riferimenti o standard generali ha anch'esso un ruolo importante in questo tipo di giudizi. In tal caso si possono avere non poche reazioni negative, se ci si accorge di un livello di prestazioni inferiori a quanto socialmente considerato. Tuttavia, questo tipo di valutazioni può assumere un ruolo assai positivo se il confronto viene fatto con un modello di comportamento o di azioni da seguire. È questo il caso dell'apprendistato sia pratico, sia cognitivo. Infine, può essere presa in considerazione anche la componente collaborativa, soprattutto se questa risulta centrale come obiettivo o come strategia di apprendimento. La valutazione delle cause che hanno consentito di raggiungere i risultati conseguiti, siano essi positivi o negativi, porta direttamente alla considerazione delle attribuzioni causali. Queste hanno un ruolo

fondamentale non solo dal punto di vista motivazionale, ma anche emozionale e morale.

Quali competenze elementari entrano in gioco

Sia il telelavoro, sia l'insegnamento a distanza, attuati online secondo un orario rigido, non solo alimentano una percezione di etero-direzione, ma anche di regolazione esterna del proprio comportamento, elementi che possono depotenziare la propria capacita di autoregolazione e, soprattutto, la sensazione di dover gestire le proprie competenze elementari in modo pilotato da altri. Ma nell'eseguire progetti di studio o di lavoro prefigurati viene coinvolta sempre la persona intera e quindi l'insieme della sue competenze elementari, o strategiche, e il loro grado di sviluppo e capacità di orchestrazione ai fini dell'assolvimento del compito da portare a termine. Per esser più concreti consideriamo il caso di una prima e fondamentale competenza elementare, detta anche funzione esecutiva, che è messa in forse secondo tutte le recenti rilevazioni di difficoltà riscontrate: la capacità di controllare la propria attenzione sia selettiva, sia sostenuta; dove per attenzione selettiva si intende la capacità di focalizzarla di volta in volta verso ciò che è pertinente rispetto al compito o alla situazione, mentre per attenzione sostenuta si intende la capacità di mantenere la concentrazione per un tempo prolungato. Un comportamento problematico, ad esempio, è quello che implica il bisogno di essere continuamente richiamati al compito da svolgere. Si diventa così ancor più dipendenti dai richiami e dalle sollecitazioni altrui.

Nell'ambito del controllo dell'attenzione, poi, entrano in gioco, e vanno coordinate tra loro, varie altre competenze elementari come la memoria di lavoro, la pianificazione e organizzazione della propria attività, il controllo delle emozioni e delle proprie motivazioni. La memoria di lavoro implica la capacità di conservare le informazioni necessarie nella propria memoria; saperle richiamare ed elaborare nel portare a termine il compito. Chi fatica a gestire la memoria di lavoro non sa mantenere attivi gli obiettivi particolari da raggiungere e le varie conoscenze e modalità di lavoro richieste per il tempo necessario a elaborarle o a richiamare quelle conservate nella memoria a lungo termine: per esempio, non ricorda le consegne (cosa deve fare e come farlo).

La pianificazione e organizzazione riguarda il saper pianificare e organizzare l'ambiente di studio o di lavoro, le necessarie risorse strumentali o i materiali occorrenti. Carenze si manifestano nel procrastinare le cose da fare o nell'aspettare sempre indicazioni e ordini per muoversi, nel non rispondere al *feedback* esperienziale (interno o esterno) correggendo i propri errori, nel controllare le

realizzazioni e la loro qualità. Infine, il controllo delle proprie emozioni e motivazioni, cioè la capacità di controllare le proprie reazioni emozionali, come noia, tristezza e frustrazione. Esse favoriscono l'emergere di alternative seducenti e rendono più debole la capacità di persistenza nel portare a termine il piano d'azione, mentre l'ansietà tende a collocare in uno stato di incertezza nel momento di preparazione all'azione. Si tratta anche di controllare le reazioni emotive che insorgono di fronte alle difficoltà incontrate e che possono ritardare o bloccare l'azione. Si tratta infine di strategie di controllo e di protezione delle motivazioni di fronte a stimoli alternativi che entrano in concorrenza con quelle presenti. Oltre a strategie analoghe a quelle prese in considerazione per l'attenzione selettiva, ma che riguardano direttamente il rinforzo della motivazione, si possono ricordare strategie di richiamo alla memoria delle ragioni e dei motivi che sono alla base delle scelte operate.

Differenze tra studio e lavoro in presenza e studio e lavoro a distanza

Certamente una fondamentale differenza tra studio e lavoro in presenza e studio e lavoro a distanza è riscontrabile sul piano sociale. Sia in classe, sia sul posto di lavoro si vive un sistema di relazioni dirette, fatte di sguardi, sorrisi, sollecitazioni, richiami, piccole pause, piccoli o meno aiuti, momenti di emozione collettiva sia positiva, che negativa, di improvvisi accadimenti. È facile che chi coordina il lavoro o il docente richiami l'attenzione e la concentrazione in modo agevole e immediato. Il senso di procedere insieme favorisce lo stimolo comune a superare momenti di difficoltà, di stanchezza o di noia. Il docente che si accorge di fonti di distrazione emergenti o di segni di stanchezza può subito intervenire per alleggerire tensioni, per consentire momenti di rilassamento o di evasione collettiva. Così i colleghi di lavoro possono aiutare sia chi si trova in difficoltà, sia chi si senta stanco e demotivato. È inoltre più facile il potersi aiutare a vicenda o collaborare nello svolgere compiti comuni e attività di gruppo.

Più profondamente vengono minacciati il senso di appartenenza all'istituzione, al gruppo o alla comunità sociale, la collaborazione e l'aiuto reciproco, l'interazione immediata e la sensibilità ai comportamenti non verbali. Vengono a mancare anche le opportunità derivanti dal confronto con gli altri sia nel bene che nel male. Tutto ciò è particolarmente delicato per i nuovi arrivati, che devono iniziare il loro percorso di adattamento alla situazione. In questo quadro non è da sottovalutare l'aiuto che proviene dagli altri, soprattutto più preparati sul piano tecnico, nel gestire apparecchiature e strumenti di lavoro, nello strutturare validamente e funzionalmente il proprio posto di lavoro.

Nel caso scolastico la questione si presenta ancor più delicata. Partecipare in presenza alla vita scolastica aiuta a sviluppare alcune competenze elementari dal punto di vista dell'interazione sociale, nell'adattare se stessi alle diverse tipologie di persone, nel controllare momenti di rabbia, di tristezza, di noia nell'aprirsi alle necessità degli altri, all'aiuto reciproco, alla solidarietà nei momenti difficili. Si tratta di elementi caratterizzanti dal punto di vista sociale, la capacità di autodeterminazione e autoregolazione, che spesso non sono considerati direttamente nella definizione dei progetti educativi e didattici, ma che ne costituiscono una componente fondamentale. Questa capacità di gestire se stessi nel caso di studio a distanza è messa a dura prova.

Un aspetto specifico della capacità di autoregolazione riguarda la dimensione affettiva ed emozionale, chiamata spesso in causa nell'ambito delle relazioni sociali e di fronte a situazioni problematiche, come insuccessi o incomprensioni. Nel 1997 Mayer e Salovey hanno definito l'intelligenza emotiva una competenza che si sviluppa progressivamente, indicandone quattro livelli successivi: a) abilità di percepire accuratamente, valutare ed esprimere una emozione; b) abilità di accedere e/o generare sentimenti quando essi facilitano il pensiero; c) abilità nel capire una emozione e di comprendere la conoscenza emozionale; d) abilità di regolare una emozione in maniera da promuovere la crescita emozionale e intellettuale.[6] Gli stessi Autori hanno proposto un quadro evolutivo che tiene conto di questi livelli dell'intelligenza emozionale.

In genere si distinguono cinque componenti fondamentali tra loro strettamente interconnesse. In primo luogo entra in gioco la conoscenza delle proprie emozioni. Non si tratta solo di saper distinguere le diverse emozioni che possiamo provare, positive (come la gioia) o negative (come la tristezza), bensì di saperle riconoscere in noi quando queste si presentano. Collegato a questa consapevolezza sta il controllo delle proprie emozioni. Come è ovvio, la capacità di controllare e canalizzare positivamente le proprie reazioni emozionali presuppone il saperle riconoscere in noi quando si manifestano. Tra queste capacità di controllo si possono ricordare la capacità di calmarsi, di liberarsi dall'ansia, dalla tristezza o dall'irritabilità. Questa capacità è a sua volta relazionata con la capacità di motivare se stessi e di mantenere vive le proprie motivazioni. La capacità di controllare e canalizzare le proprie emozioni per raggiungere un obiettivo costituisce una base indispensabile per concentrare la propria attenzione e per motivare e gestire la propria attività sia fisica, sia pratica, sia intellettuale. Passando a considerare le competenze di natura sociale, emerge la

[6] SALOVAY P., MEYER J.D., *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, New York, Basic Books, 1997, p.10.

capacità di riconoscere le emozioni altrui. L'empatia, cioè la capacità non solo di riconoscere ma anche di entrare in sintonia con le emozioni altrui, assume un ruolo essenziale nello sviluppo delle nostre competenze relazionali. Infine, occorre tener conto della capacità di gestire validamente le relazioni sociali e in particolare di gestire positivamente non solo le proprie emozioni, ma anche quelle che si è in grado di riconoscere negli altri.

Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva è intimamente legato alla stima che si ha di se stessi, stima che può riguardare la totalità della persona o specifici ambiti di attività ed esperienza. Ben diversa è la stima di sé nell'ambito di un'attività di studio o di lavoro in presenza e nell'ambito di studio e di lavoro a distanza, in quanto l'autostima è basata sui processi di auto-percezione influenzati dal contesto sociale e culturale e dalle persone che ne fanno parte. Essa ha un ruolo centrale nella generazione non solo di emozioni positive o negative, ma anche nello sviluppo di atteggiamenti e di stati motivazionali. Una bassa stima di sé può condurre a scelte e condotte del tutto inadeguate e talora distruttive della propria possibilità di crescita.

La sfida del feedback nel lavoro e nello studio

La dimensione relazionale ed emozionale è stata particolarmente studiata nell'ambito del mondo del lavoro, concentrando l'attenzione sul ruolo del feedback. C'è, infatti, una lunga tradizione di riflessioni critiche e di ricerche sugli effetti del feedback. Si è giunti a parlare di una cultura del feedback che dovrebbe caratterizzare le varie organizzazioni.[7] Occorre precisare che normalmente si parla di feedback esterno, cioè di intervento da parte di altri, colleghi o supervisori, a seguito delle prestazioni offerte da un lavoratore; ma va considerato anche quello che viene definito feedback interno o intrinseco all'azione operativa messo in atto. Laurillard, riferendosi soprattutto ai processi di apprendimento, insiste sulla distinzione tra feedback intrinseco e feedback estrinseco[8]. Il primo tipo di feedback, come indica l'aggettivo, è interno alle azioni stesse nel senso che esso deriva come una conseguenza naturale delle azioni stesse, tenendo conto degli obiettivi intesi. Esso può essere valorizzato dal soggetto per migliorare il suo agire, senza l'intervento di altri. Il secondo tipo di

[7] Kahaman K., Mulder R.H., *Feedback in Organizations. A Review of Feedback literature and a Framework for Future Research.* Research Report n.6. Institute for Educational Science, Universität Regensburg, 2011.

[7] Laurillard D., *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology,* London, Routledge, 2012, pp. 170-174.

feedback è esterno alle azioni e assume la forma di un commento valutativo su di esse da parte di altri, e che il soggetto può seguire per raggiungere l'obiettivo desiderato. Si tratta della forma più comune di feedback valorizzato non solo a scuola, ma anche nelle varie forme di addestramento e di apprendistato e, in generale, nel contesto delle organizzazioni imprenditoriali. La distinzione tra feedback interno o intrinseco e feedback esterno o estrinseco è particolarmente utilizzata nelle sport, in quanto un atleta deve sviluppare progressivamente una capacità elevata di gestione di sé nell'attività sportiva. Se all'inizio egli dipende nel suo apprendimento dalla guida e continua osservazione critica del suo coach, diventa poi sempre più qualificato a mano a mano che cresce nella capacità autonoma di agire e reagire alle situazioni che lo sfidano.

Nella serie di meta-analisi delle ricerche riferibili al ruolo del feedback nelle organizzazioni[9] soprattutto dal punto di vista del miglioramento dei risultati produttivi, sono stati individuati alcuni punti fermi e alcune indicazioni prospettiche. Così è stato esaminato l'effetto del feedback relativo alle prestazioni di un impiegato e di un operaio da parte dei colleghi o da parte dei supervisori al suo lavoro. Normalmente si distingue tra feedback positivo e feedback negativo. Nel primo caso si tratta di un apprezzamento di quanto il soggetto va realizzando, confermando così il suo comportamento e motivandolo a continuare la sua attività a quel livello di prestazione. Se si riscontrano livelli elevati di competenza, si è notato che nelle organizzazioni private e/o piccole aumentano le prospettive di qualità della produzione e si è più aperti alle innovazioni, mentre nell'ambito pubblico o di grandi aziende sembra prevalere un atteggiamento più passivo e di disimpegno prospettico. Il feedback negativo fa riferimento a osservazioni critiche e a valutazioni negative che, però, possono assumere modalità assai diverse nelle loro manifestazioni. In un primo caso si tratta di aiuto al miglioramento e di guida e sostegno allo sviluppo di competenze operative; in un secondo caso si tratta di giudizi che tendono a mettere in evidenza le inadeguatezze del subordinato e a demotivarlo. Sia nel caso di feedback positivo, sia di feedback negativo entra in gioco fortemente la componente emozionale e la capacità di gestirla in modo valido.

[9] Sono stati svolti studi sistematici dal 1978 fino al 2018: Balcazar F., Hopkins B.L., Suarez Y., A critical, objective review of performance feedback. *Journal of Organizational Behavior Management*, 1985, 7(3-4), pp. 65-89; Alvero A.M., Bucklin B.R., Austin J., An objective review of the effectiveness and essential characteristics of performance feedback in organizational settings (1985-1998). *Journal of Organizational Behavior Management*, 2001, 21(1), pp. 3-29; Sleiman A.A., Sigurjonsdottir S., Elnes A., Gage N.A., Gravina N.E., A quantitative Review of Performance Feedback in Organizational Settings, *Journal of Organizational Behavior Management (1998-2018)*, 2020, pp. 403-4 e pp. 303-332.

Nel mondo della scuola e della formazione gli studi sugli effetti del feedback sono stati meno sistematici, dal momento che si è preferito trattare di relazioni educative e didattiche. Ai fini dell'apprendimento è rilevante, però, lo studio pubblicato nel 2009 da John Hattie[10], che indicava tra le modalità didattiche più efficaci un uso appropriato del feedback in quanto esso ottiene un *effect size* (ampiezza dell'effetto) valutato tra i massimi (72); solo l'insegnamento reciproco appare più valido (74). Occorre, tuttavia, tener presente che un buon feedback sia esso fornito dal docente, sia dai compagni, sia da se stessi, è conseguente a una prestazione e ad una sua valutazione, se essa è stata eseguita o meno correttamente e validamente. In qualche maniera un buon feedback deriva da una riflessione critica sulla comprensione concettuale o sull'azione produttiva manifestate sia mediante una risposta orale, sia tramite un elaborato scritto, sia attraverso un altro tipo di prestazione.

Il feedback nel lavoro e nello studio a distanza

Qualunque sia il tipo di telelavoro il feedback nelle sue varie fonti e modalità di attuazione rimane centrale, anzi si può dire che assume una ancor più significativa importanza dal momento che la distanza impedisce l'interazione diretta tra le persone, e può venire a mancare l'influsso dei colleghi e dei supervisori nel valutare il lavoro svolto e nell'orientare quello da svolgere. La conoscenza dei risultati del proprio impegno è essenziale sia dal punto di vista motivazionale, sia da quello dell'autostima e dell'autoefficacia, sia da quello della carriera, sia da quello del miglioramento delle proprie competenze, ecc. La comunicazione mediata dalla tecnologia tende a rendere più difficile e meno tempestiva la conoscenza della valutazione del proprio lavoro. Un'informazione chiara e diretta è essenziale per evitare ambiguità relative il proprio ruolo e le attese circa quello che il dipendente deve fare; una sua mancanza o insufficienza può portare a conflitti, frustrazione e stanchezza. Occorre quindi trovare soluzioni per garantire adeguata chiarezza, velocità di reazione, frequenza e qualità del feedback anche quando si opera in condizioni di telelavoro.

La tecnologia digitale attuale può però permettere un'agevole comunicazione a distanza anche con i colleghi, oltre che con i supervisori, soprattutto attraverso l'utilizzazione di opportuni spazi di lavoro e di interazione presenti

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

nella rete aziendale e/o nel *cloud* aziendale. Oggi si parla di virtualizzazione per indicare che non è necessario caricare sul pc di lavoro il software applicativo da usare, perché esso può essere utilizzato tramite il collegamento con il server aziendale o il *cloud* aziendale; si parla quindi di posto di lavoro virtuale. Il concetto di virtualizzazione del posto di lavoro è semplice: se in una situazione normale una persona usa il proprio dispositivo (*smartphone*, *notebook* o PC *desktop*) per avviare il sistema operativo e sfruttare le sue applicazioni, attraverso la virtualizzazione l'utente sfrutta un collegamento da remoto per accedere al *data center* della propria azienda, ed è il server, in questo caso, che permette di utilizzare il sistema operativo e le applicazioni, nonché la condivisione del proprio lavoro e la collaborazione con i propri colleghi. Lo stesso concetto viene applicato agli archivi *cloud* a cui gli utenti sono ormai abituati: i documenti vengono salvati su un server remoto e l'utente vi accede da qualunque dispositivo fintanto che è connesso alla rete. L'accesso all'ambiente virtualizzato avviene attraverso delle credenziali e sullo stesso dispositivo possono coesistere applicazioni personali e lavorative senza che vi siano minacce alla sicurezza informatica dell'impresa.

Tuttavia, è indubbio che la condizione di lavoro a distanza implichi una maggiore capacità di autoregolazione di sé sia quanto a progettazione, realizzazione e valutazione di quanto è richiesto, sia quanto ad attiva ricerca di comunicazione con i colleghi e con i supervisori nel procedere lavorativo al fine di garantire la qualità del proprio contributo produttivo nel quadro dell'intero sistema. È sempre in agguato la possibile constatazione di una non coerenza dei propri sforzi con il progetto produttivo aziendale. Simmetricamente manager e colleghi dovrebbero sistematicamente interagire con ciascun operatore. Inoltre il dipendente può provare momenti di solitudine, sconforto, incertezza, scoraggiamento senza che qualcuno immediatamente se ne accorga e cerchi di sostenerlo o che lo stesso dipendente possa rivolgersi privatamente e direttamente per avere un qualche feedback di aiuto. L'ambiente di vita sociale non mediato dalla tecnologia è di certo più umano e vicino alle attese normali di una persona. Così in condizioni di lavoro a distanza anche la capacità di autoregolazione dei propri stati emozionali emerge prepotentemente.

Qualcosa di analogo emerge nel caso di studio e formazione a distanza. Il primo passo per essere in grado di gestire se stessi in ambedue i casi sta nel comprendere bene qual è l'obiettivo del lavoro che ci si attende. Certamente è diverso il risultato del proprio impegno nel lavoro, rispetto a quello da considerare nell'apprendere. Ma la piena comprensione delle condizioni nelle quali si potrà dire di aver raggiunto il risultato atteso costituisce la condizione fondamentale per impostare la propria attività. Quindi il primo tipo di feedback da parte del supervisore, come del docente, riguarderà il controllo di tale compren-

sione. Verifica che risulta essenziale soprattutto nello studio e nel lavoro a distanza. Nel procedere poi dovrà essere sempre possibile interagire con colleghi e compagni o con superiori e docenti quando emergono difficoltà o incertezze. Parallelamente occorrerà rinforzare con continuità la capacità di gestione autonoma di sé nel lavoro. In questo ambito si suggerisce di usare i cosiddetti *prompts*, ossia brevi interventi o stimoli, che mirano a verificare e sostenere la comprensione, l'attenzione, la motivazione, o a suggerire modi di procedere, forme di controllo della qualità di quanto già attuato, etc. In qualche modo con il feedback può essere attuata la cosiddetta valutazione formativa, cioè aiutare a rispondere a tre domande: qual è l'obiettivo da conseguire? A che punto sono nel cammino intrapreso? Quale la prossimo mossa? Infine, si tratta delle valutazione del risultato raggiunto e del rinforzo che viene dal giudizio positivo su quanto realizzato, ma anche su indicazioni di come migliorare la propria competenza.

Ricadute sui processi educativi e formativi al lavoro

Da quanto sopra ricordato deriva immediatamente l'importanza crescente di progettare, mettere in pratica e valutare con continuità la propria azione educativa e/o formativa per promuovere negli studenti, negli allievi o nei lavoratori la capacità di autoregolarsi sia nello studio, sia nel lavoro. A questo fine però è necessario che per primi i docenti, i formatori, i supervisori e manager ne siano consapevoli e abbiano loro per primi sviluppato tali qualità. Dati i percorsi formativi e di selezione del personale attualmente in corso ciò non sembra molto diffuso. Di qui il primo passo nella direzione giusta: impostare validi ed efficaci programmi di formazione sulle caratteristiche di un soggetto in grado di gestire se stesso nello studio e nel lavoro, centrando l'interesse in primo luogo su se stessi, proponendo non solo conoscenze, ma anche modelli di comportamento a cui ispirarsi, esercitazioni pratiche che favoriscano riflessione e autovalutazione, progettualità nel promuovere in se stessi le competenze elementari considerate, insistendo su quelle che nella percezione personale appaiono le più debolmente sviluppate.

La necessità di partire dalla formazione dei docenti, dei formatori e dei manager nel promuovere la consapevolezza dei loro processi interni sia di natura cognitiva, sia affettiva-motivazionale, sia volitiva e del loro ruolo nello svolgere la propria attività si è evidenziata già negli anni Ottanta dell'altro secolo, quando dalla ricerca psico-educativa è emerso prepotentemente il ruolo della meta-cognizione nella vita attiva delle persone nel progressivo consolidarsi della conoscenza di tali processi e del loro intrecciarsi in maniera sufficiente-

mente coordinata e integrata, monitorando il loro svolgersi per garantire un agire in maniera funzionale ed efficace. Ad esempio l'inibizione dell'impulsività, cioè la capacità di inibire risposte immediate e di spostare nel tempo una possibile gratificazione per conseguire un risultato migliore, è un sapersi controllare che ha riflessi sia nel contesto sociale, specialmente nei conflitti interpersonali, sia in quello lavorativo e di studio, quando emergono difficoltà, stati emotivi negativi, contrasti. Ciò permette di riflettere prima di agire o di reagire, considerandone le possibili conseguenze. Oggi, poi, è particolarmente importante la flessibilità cognitiva, cioè il saper gestire sé stessi nello 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 sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d'animo, desideri e interessi. La ricaduta più pesante sta nella rigidità e nella difficoltà se non impossibilità di adattamento alle situazioni, ai cambiamenti, alle trasformazioni del mondo del lavoro, come delle condizioni socio-economiche.

Tra cognitive skills e non cognitive skills

GIORGIO CHIOSSO[1]

Premessa

Le riflessioni che seguono sviluppano la tesi della stretta connessione e reciproca influenza tra *cognitive skills* (o *hard skills*)[2] e *non cognitive skills* (o *soft skills*)[3] e indagano, in via preliminare, le ragioni della rottura di questa connessione che si è allentata o è addirittura venuta meno negli ultimi decenni. La prima parte – che il lettore forse troverà ripetitiva in quanto affronta questioni già ampiamente note – costituisce tuttavia la necessaria premessa per la comprensione della seconda parte del saggio nella quale si riafferma il principio secondo cui le *cognitive skills* e le *non cognitive skills* rappresentano due facce della stessa medaglia e cioè che l'apprendimento è un processo complesso, esito dell'interazione tra le une e le altre e, a sua volta, non si esaurisce nella sua «tecnicità», ma può promuovere, a determinate condizioni, comportamenti moralmente virtuosi. Non si tratta di una novità certo rivoluzionaria: come l'esperienza insegna l'apprendimento è tradizionalmente composto dai contenuti, dalle modalità con cui essi sono veicolati e dalle risonanze interiori che esso produce.

[1] Università di Torino.

[2] Esistono in letteratura varie forme di catalogazione delle *cognitive skills* che in questa sede non possiamo presentare analiticamente. In via generale con questa espressione si intendono quelle abilità mentali – come, ad esempio la capacità di elaborazione di uno o più concetti, la disposizione a confrontare i dati di un problema, la forza dell'attenzione, la conservazione delle nozioni a lungo termine, la comprensione delle informazioni che provengono dall'esterno e l'affidabilità della loro origine, ecc. – che favoriscono il ragionamento sul breve e lungo periodo e permettono il regolare funzionamento e il potenziamento del pensiero umano. Esse si completano a vicenda, sono determinanti per il successo dell'apprendimento e possono essere migliorate mediante appropriate esercitazioni realizzate con strategie adatte alle diverse età.

[3] Le *non cognitive skills* (anche *soft skills*, *socio emotional skills*, *Character skills*) sono disposizioni che caratterizzano e influenzano il comportamento umano. Secondo gli studiosi che ne hanno approfondito la rilevanza sull'agire umano (scolastico, lavorativo. ecc.) esse riguardano i tratti di personalità in grado di incidere in profondità il destino personale. Per l'Oecd esse «rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, abilità interpersonali intellettuali e pratiche accanto a valori etici... (esse) consentono agli individui di adattarsi in modo da affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana e professionale». Anche in questo caso esistono varie catalogazioni delle *non cognitive skills*. Quella più nota e spesso citata fa riferimento ai cosiddetti *Big Five* messi a punto da MaCrae e Costa: apertura mentale, coscienziosità, socievolezza o estroversione, empatia, stabilità emotiva.

A partire dagli anni '90, dietro la spinta dell'efficientismo di marca economica e il prevalere di un clima impregnato di relativismo, si è affermata una pedagogia tecno-nichilista maggioritaria nella quale erano legittimati e riconosciuti validi solo i dati positivi, venendo meno l'attenzione verso le disposizioni interiori e irripetibili delle persone, ritenute inaffidabili in quanto viziate dall'opinabilità. Si è di conseguenza verificato non soltanto lo sbilanciamento a vantaggio del perfezionamento e potenziamento dei processi cognitivi (il che non è affatto male), ma la riduzione dell'apprendimento a vero e proprio «prodotto», preconfezionabile, misurabile, gestibile a distanza. Il cospicuo investimento per la sua misurazione ne ha fatalmente enfatizzato le caratteristiche oggettive. Oggi si prende atto che l'interesse esclusivo o quasi verso le *cognitive skills* costituisce un limite riconosciuto ormai anche da parte dei suoi più calorosi e convinti sostenitori.

In tale senso vanno numerosi documenti resi noti di recente da parte di importanti centri di studio e ricerca impegnati, tra l'altro, a rafforzare il rapporto tra sistemi scolastici e formativi e sviluppo economico. Ad esempio nel progetto *New Vision for Education* elaborato nell'ambito delle iniziative promosse dal *World Economic Forum* (fondazione nota per il simposio che annualmente raccoglie a Davos, in Svizzera, le più importanti personalità del mondo economico mondiale) circa un terzo delle qualità (sei su sedici) ritenute necessarie per il futuro di un «cittadino attivo» e il suo benessere appartengono al genere delle *non cognitive skills*.

In sede Oecd da tempo non solo si è ampliato l'orizzonte della nozione di competenza quale perno della formazione umana (con l'introduzione, per esempio, della categoria della *global competence*), ma sono state avviate ricerche per dare sistemazione a fini valutativi alle *socio emotional skills*, espressione individuata in sede Oecd per indicare le *non cognitive skills*. Importanti indicazioni giungono anche dall'interessante libro di Andreas Schleicher, *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, uno dei maggiori e più preparati studiosi di politiche dell'istruzione. Dopo aver pilotato per alcuni decenni le politiche della formazione spingendo l'acceleratore sul potenziamento delle *cognitive skills*, lo Schleicher più recente prende lealmente atto che il rinnovamento della scuola e della Formazione Professionale deve fare i conti non solo con le strutture dei sistemi scolastici e con i metodi di insegnamento, ma anche con le molteplici espressioni della persona.

Per restare nell'ambito dei grandi centri d'interesse internazionale che si occupano di educazione, un discorso a parte va fatto a proposito dei documenti dell'Unesco (cui ha dedicato attenzione e approfondimento Guglielmo Malizia nel volume *Politiche educative di istruzione e di formazione*) al quale va riconosciuta la coerenza di aver costantemente anteposto i diritti delle persone alle esigenze

dello sviluppo economico e di essersi costantemente tenuto lontano dal mito efficientistico-cognitivistico. I suoi rapporti (a partire dai due più noti, quelli firmati da Edgar Faure e da Jacques Delors) dimostrano di credere nello sviluppo della persona, nella sua capacità di intervenire per migliorare i sistemi sociali e renderli più giusti, liberi, pacifici e solidali.

Una gigantesca frattura culturale

Nel suo saggio sulla crisi della scuola italiana (*L'Aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*), Ernesto Galli della Loggia ha individuato, a partire dagli anni '60, una «gigantesca frattura culturale» che, in un certo senso ha interrotto una tradizione consolidata che riconosceva nella scuola un luogo di crescita culturale, morale e civile delle giovani generazioni. Secondo l'analisi dello storico romano «in coincidenza con il mutamento radicale del paesaggio tecnologico circostante e con l'affermarsi sempre più largo dei modi e delle forme della democrazia, saltarono e cambiarono quasi tutti i paradigmi che presiedevano alla formazione della soggettività, alle relazioni personali e di genere, a buona parte dei legami e delle idee correnti nello spazio pubblico».

Quali siano le caratteristiche e le conseguenze di questa frattura si trovano bene esposte in un noto e quasi profetico volume che ne ha accompagnato e sostenuto l'evoluzione così da poter essere preso a emblema della nuova epoca che, passata l'ondata del Sessantotto e relative utopie, stava prendendo fisionomia con gli anni '70 e '80 del secolo scorso: *La condizione post moderna* di Jean-François Lyotard del 1979. Il saggio del filosofo francese è qui preso a campione di una fluviale produzione che ne ha rilanciato e ripetuti i temi.

Secondo Lyotard la modernità è giunta al capolinea e le grandi narrazioni messe in campo (illuminismo, idealismo, marxismo) per giustificarla sono ormai incapaci di fornire indicazioni per quadri di valori significativi. Sono forme ideologiche che appartengono al passato. Non solo: sarebbe del tutto vano compiere sforzi per rimettere in piedi un'altra narrazione in grado di sostituirsi alle precedenti, compresa quella scientifico-tecnologica. Molto meglio è prendere atto del cambiamento ed entrare consapevolmente in un nuovo mondo post ideologico, molteplice, frammentato, polimorfo e instabile, e sostenerlo per contribuire alla sua affermazione. Perduta la speranza di credere in qualche «assoluto» all'uomo non resterebbe che convivere con i frammenti sparsi che gli stanno intorno e affidarsi pragmaticamente alla occasionalità della contingenza.

Potremmo definire il saggio del filosofo francese una specie di bibbia non solo del relativismo assoluto, ma anche di un'idea di educazione non più ordinata da norme condivise, ma neppure dal riconoscimento dell'esperienza adulta

posta al servizio della generazione che cresce. Si è diffuso ad onde concentriche sempre più distese – sostenuto anche dal crescente peso esercitato dalla realtà virtuale – un modello di comportamento ispirato «al fai da te» e cioè basato sulla sequenza di esperienze compiute in totale autonomia e secondo uno spirito nomadico. Come tutti sappiamo sono così venute meno la fiducia nella scuola (molti ragazzi sono convinti che la scuola non serva) e nelle altre forme educative organizzate. In questa specie di deserto educativo ha resistito soltanto la fiducia nella famiglia vista come un punto di riferimento affettivo, un rifugio sicuro, un'áncora per i momenti di difficoltà, ma a condizione di una relazione parentale non invasiva e alla pari.

Più in generale la fine delle narrazioni ha portato con sé l'esaurimento dei modelli educativi tendenti alla sublimazione, al differimento dell'esercizio del piacere, alla limitazione delle spinte pulsionali. Gravida di conseguenze è la confusione che si è abbattuta sulla nozione di «autorità», confondendo autorevolezza e autoritarismo. La rinunzia a confrontarsi con l'esperienza adulta autorevole ha prodotto lo sconfinamento in forme libertarie spesso banali, la ripetizione ossessiva dei modelli consumistici, la difficoltà a orientarsi sul piano mediatico tra realtà e virtualità, per esempio tra ciò che i mezzi tecnologici consentono di fare e ciò che viola il comune senso della convivenza se, non addirittura, sconfina nella trasgressione della legge.

La «fine del passato» teorizzata da Lyotard e da quanti si sono a lui direttamente o indirettamente richiamati e la revisione della nozione di educazione che ne è derivata non hanno lasciato indenni la scuola e la formazione, colpendole su due piani. Per quanto riguarda la scuola è diventato un motivo quasi ossessivo l'affermazione che di essa siano utili solo gli insegnamenti che «servono» con lo spostamento del baricentro formativo dalla trasmissione della cultura intesa in senso lato (nella duplice componente «disinteressata» e pratica, in una parola il sapere) alla formazione di competenze flessibili e permanentemente riadattabili secondo nuove esigenze emergenti («apprendere ad apprendere» sarebbe più importante che «apprendere qualcosa»). Si è frattanto diffusa anche la convinzione che sarebbe più utile costruirsi un bagaglio di competenze attraverso le risorse virtuali che trascorrere ore ed ore seduti in un banco ad ascoltare professori noiosi che forniscono informazioni che non interessano (forse questo rischio è ridotto nelle scuole professionali ove il rapporto con il «fare» è più stretto e il rapporto con il sapere meno apparentemente astratto).

La seconda conseguenza è una specie di ritirata generale (o quasi) verso un modello educativo nel quale prevalgono caratteristiche che si potrebbero definire di tipo socio assistenziale: sarebbe soprattutto importante stare insieme, socializzare, condividere gli stessi idoli della musica, partecipare alle medesime esperienze moderatamente trasgressive tipiche dell'età adolescenziale. Questa visione

dell'educazione – che pur presenta aspetti da non sottovalutare – rischia tuttavia di mettere in secondo piano la conoscenza quale stimolo per promuovere il senso critico e influenzare lo sviluppo della maturità umana. Se viene meno questo dato resta indefinito quando e dove si dovrebbero apprendere i saperi essenziali per poter conquistare un posto di lavoro e diventare, come si usa dire con una rapida formula, un «cittadino attivo». I risultati di questa preoccupante deriva verso l'ignoranza è documentata dalle rilevazioni di INVALSI che periodicamente denunciano gravi carenze dei giovani quindicenni a riguardo dei fondamenti del bagaglio formativo come l'uso della lingua italiana e il ragionamento (anche semplice) matematico.

Un terzo motivo di riflessione riguarda il rapporto tra il mondo adulto e quello giovanile. Negli ultimi tre-quattro decenni sono di gran lunga migliorate le nostre conoscenze su chi sono i giovani, come e cosa pensano, quali aspettative coltivano ecc. in seguito a una notevole e importante serie di studi e ricerche condotte soprattutto da sociologi e psicologi. Molto meno rilevanti sono stati, invece, i raccordi tra questi studi descrittivi e le strategie di intervento educativo, specialmente sul versante della preparazione alla vita, con riferimento ai costi da pagare per vivere insieme, al rispetto verso l'altro e alle regole della convivenza, in una parola la formazione della coscienza civico-morale. Soltanto recentemente è stata ripristinata l'ora di educazione civica in forme peraltro così disomogenee da rendere quasi impossibile capire come il legislatore immagini il «cittadino attivo». Salvo gli apporti di pochi studiosi (Pellerey, Xodo, Reboul, Grządziel per citare alcuni autori che non soltanto rinunciano a misurarsi con metodo e costanza al tema morale, ma hanno perseguito questo obiettivo in modo appassionato) il tema della formazione del senso etico-morale e civico nel discorso pubblico è diventato marginale, se non proprio secondario.

Da qualche decennio la produzione pedagogica più diffusa è largamente dominata dai temi riguardanti l'apprendimento nelle sue varie e diverse modalità sia psicologiche sia socio-organizzative. Dietro la spinta di potenti centri di elaborazione economica (come ad esempio l'Oecd e l'Unione Europea nelle sue articolazioni soprattutto economiche) negli ultimi decenni si è verificata una forte accelerazione verso il potenziamento dell'istruzione in senso cognitivo allo scopo di migliorare le condizioni per un più efficace allineamento del mondo dell'educazione e della formazione con le esigenze del mondo produttivo.

Economisti, sociologi, esperti di organizzazione e tecnici della valutazione hanno preso il sopravvento nel disegnare il futuro del sistemi d'istruzione e formazione sostituendosi ai filosofi, pedagogisti e psicologi che per lungo tempo hanno esercitato queste funzioni. È inevitabile che l'attenzione si sia spostata sui temi delle strutture formative e sul loro funzionamento, finendo per considerare con minore attenzione la biografia delle persone.

L'irruzione delle *non cognitive skills*

Questa ampia introduzione è giustificata dal proposito di descrivere, da un lato, lo sfondo culturale nel quale si è verificata nell'ultimo decennio l'irruzione del tema delle *non cognitive skills*, e dall'altro spiegare le ragioni di qualche diffidenza e reazione critica. Il tema ha avuto un significativo rilancio anche in Italia con varie iniziative tra cui spiccano la traduzione del volume di James Heckman, e Tim Kautz introdotto da Giorgio Vittadini, *Formazione e valutazione del capitale umano* (2016), il fascicolo curato da Michele Pellerey, *Soft skills e orientamento professionale* (2017) e altri suoi contributi nell'ambito delle ricerche condotte dal CNOS-FAP, il testo a più mani promosso dalla Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo e dalla Fondazione per la Sussidiarietà di Milano, *Viaggio nelle Character Skills. Persone, relazioni, valori* (2021).

La prospettiva delle *non cognitive skills* – se non è concepita in termini soltanto funzionalistici – ha la potenzialità di rimettere in discussione lo scenario tecno-nichilista che abbiamo fin qui descritto: la persona torna al centro della scena (e non solo come un attore di una storia dominata dalle leggi del profitto che lo sovrastano e talvolta lo annullano) con quelle caratteristiche che ne fanno una persona umana che agisce, opera e naturalmente anche produce assieme ad altre persone.

Questo vero e proprio cambiamento culturale, almeno nel nostro Paese, per ora non sembra aver finora incontrato soverchio interesse in ambito scolastico, mentre ha incontrato maggior fortuna nel contesto della Formazione Professionale. Le ragioni sono diverse. Altri sarebbero i bisogni della scuola. Per esempio, visto in termini di priorità, bisognerebbe non perdere l'opportunità di un forte e deciso investimento sulle infrastrutture necessarie per assicurare forme generalizzate di insegnamento/apprendimento *on line*. Il futuro – nonostante l'attuale unanime desiderio di scuola in presenza – andrebbe in quella direzione e il ritardo del nostro Paese in materia digitale sarebbe da colmare quanto prima. Altri osservatori preferiscono dedicarsi al domani immediato: assicurare un regolare svolgimento delle lezioni, garantire la sicurezza nelle aule, scongiurare un altro anno (come i due precedenti) sconvolti dalla pandemia. Ai cambiamenti si penserà dopo. Questo sembra, al momento, anche l'orientamento delle maggiori autorità scolastiche.

Lasciando, poi, da parte quanti concepiscono l'apertura di questo territorio educativo come una moda passeggera e quanti ritengono che la questione dell'apprendimento socio-emotivo sia un tema antico non meritevole di una particolare attenzione in quanto costituisce da sempre il nucleo della formazione umana, va richiamata – sono apparsi alcuni interventi in tal senso – l'analisi critica di quanti hanno interpretato il richiamo all'importanza delle *non cognitive skills* come l'ulteriore cedimento alle aspettative della cultura economica. Il guru

in materia – James Heckman – è un illustre economista che per oltre un trentennio ha studiato come migliorare le prestazioni degli individui, agendo fin dai dai primi anni scolastici e indagando le diverse caratteristiche della personalità umana in modo da esaltarne le qualità migliori ai fini della loro affidabilità nel mondo del lavoro.

L'impressione è che si manifesti una approssimativa comprensione – in qualche caso forse addirittura una incomprensione – di un tornante culturale non soltanto ricco di stimoli sul piano della discussione accademica ma con forti potenzialità innovative nella vita scolastica e formativa quotidiana. E cioè la consapevolezza – peraltro già ben presente nella realtà quotidiana di famiglie e insegnanti, ma sfumata o negata sul piano pubblico in omaggio alla preoccupazione/timore di non urtare i temi cosiddetti sensibili – della rilevanza di quelle componenti della persona che, pur meno evidenti sul piano dell'acquisizione del sapere, sono tuttavia in grado di condizionarne gli esiti e di rendere più armonica e completa la crescita della persona.

Se non è difficile trovare un punto d'accordo sulla preferenza da accordare alla persona socievole, empatica, coscienziosa ecc. rispetto ai comportanti antisociali e superficiali non tutti sono però disposti a riconoscerne le implicanze sul piano dell'organizzazione educativa e degli apprendimenti. Sotto traccia emerge il timore che il neutralismo etico scolastico degli ultimi due-tre decenni sia rimesso in discussione a scapito della sua equidistanza dall'opinabilità etico-sociale. Basterebbe tuttavia aprire gli occhi sulla realtà della vita quotidiana per cogliere come *cognitivo* e *non cognitivo* sono così strettamente intrecciati da non poter fare a meno l'uno dell'altro.

Contrariamente a quanto ritengono alcuni critici, le *non cognitive skills* costituiscono non solo una modalità per rispondere più efficacemente alle attuali esigenze del mondo del lavoro, ma possono diventare la base su cui poggiare la formazione etico-sociale delle persone così da porle nelle condizioni di affrontare la complessità del futuro, delle sue incognite, delle incertezze che accompagnano la vita di ciascuno.

Anziché, perciò, pensare all'apprendimento come a un «prodotto» occorre pensarlo come un «processo» nel quale interagiscono molteplici fattori, alcuni di natura oggettiva ed altri invece di carattere soggettivo, comprese le risonanze che riguardano la dimensione morale della persona. Il che significa che la moralità di un allievo – per scendere sul terreno pratico scolastico e formativo – si costruisce anche, per esempio, mediante l'assiduità con lo studio, l'accettazione degli impegni che esso comporta e il rispetto delle obbligazioni che ne derivano. La formazione delle *Character skills* costituirebbe il punto più avanzato in tal senso in quanto esse rappresentano un tratto globale che caratterizza il profilo invisibile e irripetibile della persona umana.

L'intreccio tra l'attenzione al risultato della *perfomance* e il suo possibile apporto alla formazione del *moral character* consente di superare un certo riduttivismo nel quale le *non cognitive skills* finirebbero per cadere qualora si limitassero agli esiti relativi alla solerzia e alla tenacia, nel portare a termine positivamente i propri impegni o compiti fondamentali siano essi di studio, di lavoro o di vita quotidiana e sociale. Tali elementi, visti in un'ottica pedagogica e non solo funzionale al mondo del lavoro, possono essere valorizzati, lo ripetiamo, proprio in funzione della formazione della coscienza morale.

Il caso degli Stati Uniti può essere un'utile occasione di riflessione per quanto confronti di questo tipo siano sempre da prendere con la dovuta cautela per la diversità culturale, i contesti sociali, le consuetudini educative. Nella cultura pedagogica americana il tema delle *non cognitive skills* è accostato in duplice modo: quello di marca più psicologica (con la teoria dei *Big Five*) al quale è appoggiata la riflessione di Heckman e quello di segno più etico-morale come nelle proposte ed esperienze del movimento noto come *Character education*. Secondo gli animatori di questo movimento (le cui radici si trovano nella psicologia etico-evolutiva di Lawrence Kohlberg e dei suoi allievi, il più noto dei quali è Thomas Lickona) più che le pratiche didattiche standardizzate, proceduralizzzate e una valutazione impersonale contano il clima che si respira nella scuola (in particolare la capacità di dar vita a una comunità reale), la qualità della relazione con gli insegnanti (e gli adulti in genere), la motivazione allo studio, la capacità di personalizzare lo sforzo cognitivo e di renderlo facilmente sopportabile.

Questo passaggio è tanto più importante nel tempo del Covid che ha profondamente rimescolato le carte: la violenza con cui la pandemia si è abbattuta sulle nostre società ha sollevato nei fatti la questione delle «cose essenziali» che sono non solo alla base della ricchezza di un Paese, ma costituiscono i fondamenti della stessa convivenza sociale. La contrapposizione tra economia e salute, così come le norme, ad esempio, che differenziano i non-garantiti dai garantiti, hanno reso esplicite l'esistenza di visioni diverse del modello di società desiderabile presenti – con pesi diversi – nel corpo sociale. Sembra saltata quella sicurezza nel dominio – della propria vita, del mondo, della natura – che pareva acquisita, con una buona dose di presunzione, fino alla vigilia della pandemia. L'uomo si è scoperto ben più fragile di quello che pensasse di essere.

L'irregolarità scolastica ha rinforzato la povertà scolastica. Non bastano i finanziamenti (per quanto necessari) per sconfiggere la mala pianta della dispersione, del sotto rendimento, della disaffezione scolastica. Qualche investimento in più sulle persone e sulle loro capacità potrebbe non guastare.

Bibliografia

Castoldi M. - G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione?*, Milano, Mondadori Università, 2017.

Chiosso G. - Poggi A.M. Vittadini G., *Viaggio nelle Character Skills, Persone, relazioni, valori*, Bologna, Il Mulino, 2021.

Galli della Loggia E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019.

Grzadziel D., *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoreticamente fondata*, Roma, Las, 2014.

Heckman J.J. - T. Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, introduzione di Vittadini G., Bologna, Il Mulino, 2016.

Kohlberg L., *Essays on moral development*, San Francisco (Usa), Harper&Row, 2 voll. 1981, 1984.

Lyotard J.F., *La condition post moderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les éditions de Minuit, 1979.

Malizia G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Malizia G. - M. Tonini, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Un'introduzione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Mincu M., *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Torino, Sei, 2011.

Oecd, *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, Paris, Oecd, 2003.

Pellerey M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e post modernità*, Roma, Las, 1998.

Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, Roma, CNOS-FAP, 2017, https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf

Poggi A.M., *Per un «diverso» Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese,* Bologna, Il Mulino, 2019.

Schleicher A., *Una scuola di prima classe: Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, Bologna, Il Mulino, 2020.

Unesco, *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?*, Paris, Unesco, 2015.

World Economic Forum, *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*, 2015http://http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

La dimensione sociale della fede Una fondamentale ricerca di Mario Toso

GIORGIO CAMPANINI[1]

Il pur ricco e vasto complesso di ricerche sulla Dottrina sociale della Chiesa – fortemente valorizzata a partire dall'insegnamento conciliare e grazie all'autorevole magistero, in questo campo, di pontefici come Giovanni XXIII, Paolo VI, Giovanni Paolo II, sino a Benedetto XVI e a Papa Francesco –, appare ulteriormente arricchito da questa poderosa ricerca di Mario Toso, per molti anni docente di queste discipline presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma e l'Università Pontificia Lateranense e ora, dopo essere stato Segretario del Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, vescovo di Faenza-Modigliana[2].

Questo ampio "manuale" – perché sostanzialmente di esso si tratta – fa il punto sulla dottrina sociale della Chiesa, con riferimento soprattutto alla stagione post-conciliare – ed offre le grandi coordinate di una riflessione che ha alle sue spalle quasi 150 anni di magistero, dalla "Rerum novarum" di Leone XIII (1891) alla "Fratres omnes" di Papa Francesco (2020). Un lungo insegnamento che Toso ripercorre da par suo non seguendo l'ordine cronologico dei vari documenti pontifici ma cogliendone i grandi nodi tematici, dalla concezione di persona alla questione ambientale (oggetto quest'ultima, come noto, di importanti sviluppi nel primo ventennio del XXI secolo).

Quello tracciato da Toso è un panorama ad amplissimo raggio e non è facile in un'essenziale sintesi definirne le linee portanti: perciò nelle note che seguono si cercherà di individuare i punti salienti di una ricerca che d'ora in poi rappresenterà per gli studiosi di Dottrina sociale della Chiesa un essenziale punto di riferimento.

[1] Già professore di Storia delle dottrine politiche presso l'università di Parma, è sociologo e storico, studioso del pensiero politico cattolico dell'Ottocento e del Novecento ed esperto di tematiche riguardanti la famiglia.

[2] TOSO M., *Dimensione sociale della fede. Sintesi aggiornata di dottrina sociale della Chiesa*, Roma, LAS, 2021, pp. 669. Manca una nota bibliografica finale – che avrebbe potuto fornire alcuni generali punti di riferimento – ma supplisce a questa lacuna l'ampio apparato critico posto in nota nei vari capitoli.

Notazioni preliminari

Le ricerche sull'insegnamento (o "Dottrina") sociale della Chiesa si sono moltiplicate ed approfondite soprattutto nella stagione post-conciliare, dando luogo ad un'ormai vastissima letteratura: con l'importante novità dell'ingresso in campo di aree del mondo (quali gli Stati Uniti e l'America latina) che erano rimaste marginali in quelle che possono essere considerate le prime due stagioni della storia della Dottrina sociale della Chiesa, e cioè quella di Leone XIII e dei suoi successori e quella di Pio XII.

Con il Concilio Vaticano II si è avviata una terza stagione, caratterizzata da un forte ampliamento della categoria stessa di "dottrina sociale" (o "insegnamento sociale" della Chiesa, come da taluno proposto, anche ad evitare il rischio di una "dottrina" un poco astratta e paludata). Gli anni post-conciliari, con l'irruzione della teologia della liberazione, sono stati ricchi di vivaci fermenti e di lucide intuizioni, soprattutto con i corposi magisteri di Paolo VI e di Giovanni Paolo II.

Con l'inizio del XXI secolo nuove problematiche si sono affacciate nel campo dell'insegnamento sociale della Chiesa, al punto che non sembra fuori luogo ipotizzare una *quarta stagione* di questo insegnamento: una stagione, seppur breve, che coincide con i due pontificati di Benedetto XVI e, soprattutto, di Papa Francesco[3].

Non si è trattato, propriamente, di una "svolta", (né, tantomeno, di un cambio di rotta) ma di un "aggiornamento" – sempre necessario in ogni stagione della Chiesa per garantire il necessario collegamento con la storia – in considerazione dei mutamenti intervenuti nella storia del mondo: primo fra tutti l'impetuoso emergere di un tema rimasto nel corso del Novecento soltanto sullo sfondo del magistero sociale, quello *ecologico*. I secoli XIX e XX sono stati quelli del poderoso sviluppo delle tecnologie e dell'affermarsi pressoché ovunque dell'industrialismo; il secolo XXI da poco iniziato appare, invece, segnato dall'esigenza di un ripensamento critico del modello di sviluppo dell'Occidente (e dei popoli di altri continenti che ne hanno seguito, talora pedissequamente, le tracce) in relazione ad una questione, quella ecologica per l'appunto, che sta assumendo forme sempre più serie, per non dire drammatiche, e che ha indotto i due pontefici dell'inizio del XXI secolo, Benedetto e Francesco, ad affrontare il tema, che per tutto il Novecento era rimasto, come già affermato, alla periferia dell'insegnamento sociale della Chiesa ed anche – salvo rare benché profetiche ec-

[3] Cfr. BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate* (2009) e Papa FRANCESCO, *Evangelii Gaudium* (2013), ID., *Laudato si'* (2015), ID., *Fratelli tutti* (2020). Con il magistero sociale dei due pontefici dell'inizio del XXI secolo si aprono nuovi (e sino ad ora poco esplorati) orizzonti della tradizionale Dottrina della Chiesa.

cezioni – della riflessione su se stessa condotta dall'Occidente, e cioè dall'area del mondo che ha conosciuto il più rapido sviluppo industriale e che, conseguentemente ha avvertito in maggior misura, seppure tardivamente, i rischi per la Terra, conseguenti ad un processo di sfruttamento rapace del territorio, apparso all'inizio illimitato e trasformatosi poi in un problema, se non in una sorta di incubo, ed in ogni modo, di una realtà con la quale appariva necessario, sotto ogni punto di vista, fare i conti.

Questa che può essere considerata "la quarta stagione" del magistero sociale della Chiesa è stata, dunque, solo in parte oggetto di riflessione: il volume di Toso può essere considerato, al riguardo, il primo organico tentativo di sintesi del "nuovo corso" inaugurato dal magistero nella fase iniziale del XXI secolo: con una attenzione – emergente già dalle pagine iniziali del volume – anche alla dimensione "pedagogica" della dottrina sociale della Chiesa: senza limitarsi a grandi affermazioni di principio ma cercando di individuare puntualmente i nodi critici in vista di una incisiva presenza dei credenti nella società degli uomini. Con una specifica attenzione, dunque, alle "dimensioni sociali e formative della nuova evangelizzazione del sociale".

Di qui la necessità di superare la "solitudine" nella quale talora permane la dottrina sociale della Chiesa, quasi campo riservato esclusivamente a rari cultori, per renderla parte attiva della società civile. Di qui il doveroso impegno della comunità cristiana al fine di un "accompagnamento educativo e spirituale" dei singoli credenti, senza tralasciare di riflettere sulla vita pastorale delle comunità ecclesiali: evitando, dunque, il rischio di relegare l'insegnamento sociale della chiesa al solo ambito degli "specialisti"[4].

Notazione importante, questa perché pone con forza il problema del superamento del sostanziale "isolamento" che spesso si determina, nella comunità cristiana, di quanti si occupano dell'insegnamento sociale della Chiesa pressoché abbandonati a se stessi, in mancanza di un vero raccordo tra insegnamento sociale della Chiesa e concreta prassi di vita delle comunità cristiane.

[4] *Dimensione sociale della fede*, ecc., pp. 34-35. A questo riguardo si pone, nello specifico contesto italiano, il problema (nel volume di Toso accennato) di una valorizzazione di realtà da tempo operanti, come il "Comitato permanente delle Settimane sociali", iniziativa tradizionale e di antica origine ma che tuttavia rischia di essere identificata soltanto con convegni periodici pur di alta qualità ma che incidono soltanto in modesta misura sulle comunità locali: per le quali si pone con forza il problema, a tutt'oggi solo in poche diocesi decisamente affrontato, della formazione sociale dei "cattolici di base". L'invito delle Settimane sociali a preparare prima e a commentare e a divulgare poi nelle varie diocesi le problematiche affrontate a livello nazionale, viene raramente accolto; né sono diffuse ed operanti, salvo rare eccezioni, nelle realtà di base, le pur necessarie "Scuole di formazione all'impegno sociale e politico".

Due “nodi” fondamentali: politica ed ecologia

Superate le questioni preliminari (ad alcune delle quali si è fatto cenno nelle pagine precedenti), Toso affronta le non poche questioni che fanno riferimento alla dottrina sociale, dalla famiglia, al lavoro, all’economia, all’impresa e via dicendo. Ma particolare ampiezza hanno le sue riflessioni sulla politica (oltre cento pagine) e forte carattere innovativo rivestono rispetto alla “tradizionale” dottrina sociale proprio le parti dedicate alla questione ecologica (cfr. rispettivamente le pp. 339 ss. e 481 ss.).

È soprattutto su questi densi ed importanti capitoli che si è ritenuto opportuno fermarsi, anche per non ampliare eccessivamente lo spazio delle presenti note.

Basterà osservare, a proposito di questi capitoli, l’importanza accordata all’istituzione familiare fondata sul matrimonio in vista dell’umanizzazione della società; la complessità della realtà economica in relazione alla sua finanziarizzazione e alle forti trasformazioni che il sistema produttivo ha conosciuto; l’attenzione posta alle problematiche del lavoro nel contesto di un’economia orientata alla attuazione del bene comune e realizzata “a misura d’uomo”. Si tratta, nel loro complesso, di quelli che potrebbero rappresentare i capitoli-base per una scuola di *formazione all’impegno sociale e politico*, con puntuali notazioni in ordine ai problemi di volta in volta affrontati. La scelta operata circa i due temi prima indicati è anche quella di rappresentare un forte invito alla lettura di un testo vasto ed impegnativo ma che offre al lettore un panorama di inusitata ampiezza, con una prospettiva di sintesi necessaria per la costruzione odierna della civiltà dell’amore fraterno, evocata dalla *Fratelli tutti*.

Il capitolo su “la comunità politica e il bene comune” è, non a caso quello più ampio della parte centrale di questa vasta e monumentale ricerca[5].

Qui – in maggior misura che in altri capitoli, come quelli sulla famiglia o sul lavoro – punto di riferimento essenziale non è più soltanto il Magistero sociale della Chiesa, bensì l’insieme di teorie sulla società e sullo Stato (da Taylor a Walzer, da Maritain a Enrico Berti): con posizioni in verità alquanto differenziate, ma tutte incentrate sulla valorizzazione della *comunità* rispetto allo Stato, sintesi ma non detentore assoluto della socialità. Nel solco della tradizione del pensiero cattolico, Toso non esita ad affermare che bene comune è “anche e soprattutto *il vivere bene tra cittadini*... ossia *il vivere secondo giustizia* e l’«amicizia civile», che consente la giustizia; con la sottolineatura – nella linea indicata da Maritain – che, mentre nella comunità questo bene è già dato, “nella società il

[5] Cfr. il capitolo XI, pp. 338-439.

bene è qualcosa che deve essere realizzato" cioè "è un fine, oggetto dell'intelligenza e della volontà, vale a dire una libera scelta".

In complesso, nell'ampio capitolo del volume dedicato al "bene comune è quello in cui all'attenzione al Magistero della Chiesa (oggetto preminente della trattazione in altri capitoli del volume) si accompagna anche una lettura critica (ma attenta a cogliere anche gli aspetti positivi della cultura "laica") della riflessione complessiva condotta nel Novecento da una cultura cattolica che sotto molti aspetti – quanto al tema della comunità e, in generale, al rapporto tra l'uomo e lo Stato, appare come un potenziale luogo di incontro tra la tradizione cattolica – a partire dalle fondamentali pagine della *Summa* di Tommaso d'Aquino – e la migliore cultura laica.

Non è un caso, del resto che ciò avvenga perché, un poco paradossalmente, l'assolutizzazione dello Stato verificatasi con l'avvento delle dittature del Novecento, con i loro drammatici esiti, ha messo in guardia le stesse culture socialista e liberale dal rischio di un'assolutizzazione dello Stato, rendendo così più agevole l'incontro fra credenti e non credenti. Rimane, però, aperto, come risulta in John Rawls, il problema del *fondamento ultimo* del bene comune, a partire dalla domanda se sia possibile un fondamento puramente sociologico dei valori comuni "prescindendo del tutto dai valori fondamentali", così da avere "forza cogente per la coscienza sociale e politica di un Paese" (p. 366). Si enuclea, per conseguenza e congiuntamente, la questione del dilemma fra una democrazia concepita come puro strumento di regole e una democrazia intesa come insieme di valori (cfr. le pp. 372 ss.): con il rischio che la democrazia venga intesa come "mera procedura", indipendentemente da un sistema di valori che la legittimi e la fondi. L'alleanza tra democrazia e relativismo etico toglie alla convivenza civile ogni sicuro punto di riferimento morale e la priva, più radicalmente, del riconoscimento della verità. Lo strumento maggioritario viene eretto ad unico criterio di discernimento. Toso rammenta, allora, il pericolo insito nell'accettazione di questa concezione della democrazia: se non esistono valori in grado di offrire un fondamento razionale ed etico e di porre un limite, anche giuridico, alle decisioni della maggioranza, ogni scelta è esposta a non avere confini morali. Si instaura il prepotere della maggioranza. È la *comune ricerca della verità e del bene* che consente di individuare valori condivisi da tutti, e di trovare un terreno di incontro anche con i non credenti e con quanti appartengono a fedi diverse da quella cristiana (p. 373).

Nel nostro tempo, non bisogna mai dimenticarlo, rimane in gran parte aperta la «crisi» della democrazia. La crisi attuale non è dovuta solo a problemi riconducibili alla temperie culturale neoindividualista e mercatista contemporanea. Si tratta di una crisi che viene da lontano, vale a dire dalle premesse antropologiche individualiste ereditate dalla cultura moderna. Al superamento di tale crisi

è indispensabile l'apporto della testimonianza e della riflessione critica dei credenti: essi sono chiamati a superare la visione della persona come essere radicalmente libero ed utilitario. Di qui l'istanza di riannodare la libertà delle persone con la verità e con il bene, per "una politica sana, capace di riformare le istituzioni, coordinarle e dotarle di buone pratiche,... che opera sulla base dei grandi principi, pensando al bene comune a lungo termine", nell'ambito di un "progetto politico, sociale, culturale e popolare che tenda al bene comune mondiale" (p. 380). Solo per questa via sarà possibile "uscire dalla crisi della democrazia" (p. 385 e ss.).

In questa linea si pone, anche per i credenti, il problema della "laicità dello Stato" (cfr. pp. 419 e ss.), intesa tuttavia non come elisione o mortificazione dei valori religiosi, ma come presa d'atto della doverosa distinzione tra "regno di Dio" e "regno di Cesare". Dire Stato "a-confessionale e laico" non significa "l'essere indifferenti, e tantomeno ostili, nei confronti dei valori religiosi", ma delineare uno Stato che, a partire dal riconoscimento della libertà religiosa, non pretende di relegare la religione nella pura sfera del privato ma "riconosce che essa esula dalla competenza delle comunità politiche in quanto le trascende", riconoscendo di conseguenza la "funzione sociale rilevante" che la religione ha anche al fine di "alimentare e orientare la vita politica" (p. 419)[6].

Ampio spazio è dedicato, nel volume di Toso, anche alla "questione ecologica", assunta – in linea con il magistero di Benedetto XVI e di Papa Francesco – a "nuova dimensione" della tradizionale Dottrina sociale della Chiesa. Al tema viene dedicato un ampio capitolo (il XIII, pp. 481-518) in cui le tematiche ecologistiche sono chiaramente inserite nella nuova visione della Dottrina sociale della Chiesa quale emerge dai più recenti pontificati; sull'onda, del resto, di una sempre maggiore consapevolezza dell'importanza della cura e della salvaguardia dell'ambiente.

[6] Nella parte conclusiva del saggio, a partire dalla riflessione su "cattolici e partiti" (p. 431 e ss.), il volume affronta – passando da una riflessione generale sulla politica allo specifico contesto italiano – anche alcuni problemi di attualità, con una puntuale critica dell'attuale presenza politica dei cattolici in Italia, caratterizzata da irrilevanza e dalla "diaspora" che l'autore del volume mostra di non condividere perché ciò equivale a ignoranza della regola procedurale della maggioranza (cfr. p. 432). Di qui l'esigenza di una "rifondazione della politica" e di un "nuovo protagonismo dei credenti" in campo sociale (p. 435). A giudizio di Toso, ciò che soprattutto conta è "unire le forze", "compattarsi", "formare nuovi movimenti, quali luoghi di elaborazione di una nuova cultura, di una nuova progettualità, di una nuova rappresentanza e di una nuova partecipazione" (p. 437), superando l'attuale frammentazione della presenza politica dei cattolici (p. 438).

Alla base della riflessione condotta in questo capitolo sta la preoccupazione di Papa Francesco – come, del resto, della più avveduta cultura del nostro tempo – per il crescente degrado dell'ambiente: si tratta di passare da una "ecologia superficiale" a una "ecologia integrale", grazie ad una nuova e più aggiornata "cultura ecologica" (p. 482). A questo riguardo l'Autore riconosce che, rispetto al precedente magistero sociale, vi è stata indubbiamente, sui grandi temi, una sostanziale "continuità" ma si è verificata anche, soprattutto in ordine alla "questione ecologica", una "discontinuità" (cfr. p. 486). Non si tratta di accedere ad una sorta di cultura neopagana dimentica della centralità della persona umana, bensì di assumere consapevolezza del fatto che il destino dell'uomo e quello della Terra sono strettamente legati fra loro. È in atto nel mondo una "crisi ecologica globale", che pregiudica non solo il futuro delle specie animali e vegetali, ma della stessa umanità (p. 488). Di qui la necessaria presa di coscienza – e di un vero e proprio "discernimento" – di un problema dalla cui soluzione dipende il futuro stesso dell'umanità. In questa linea il progetto di una "ecologia integrale" si fonda in un "nuovo umanesimo" ispirato ad una "antropologia globale, sociale, relazionale, aperta alla Trascendenza" (p. 490), a partire da una "spiritualità ecologica di tipo cristologico ed escatologico che si incarna concretamente in una conversione ecologica, pastorale, comunitaria", in grado di aprire nuovi orizzonti tanto alla teologia quanto alla politica e che dovrà impegnare fortemente quanti sono dediti al sociale in vista della realizzazione di un progetto di "ecologia integrale" (p. 499). Si impone così "l'urgenza di un nuovo umanesimo capace di integrare storia, cultura, economia, architettura, vita quotidiana" (p. 508), in vista del quale appare necessario un rinnovato impegno dei credenti, in un contesto di fecondo "dialogo delle religioni e delle scienze" (p. 518). Si sottolinea qui l'importanza dell'esperienza religiosa, "nel cui grembo risiedono quei principi etici che danno senso alla vita e guidano la condotta delle persone".

Le problematiche relative alla "questione ecologica" sono sviluppate anche nel successivo capitolo su "Le premesse gnoseologiche ed etiche di un'ecologia integrale" con riferimenti ad importanti tematiche, da quella della "dimensione in senso personalista della cultura ambientale" alla valorizzazione di un'etica della solidarietà e della giustizia, e dunque del "bene comune universale", sempre in prospettiva ecologica[7].

[7] Cfr. pp. 519-540 e in particolare p. 520. Il capitolo, rispetto al precedente, intende proporre anche una serie di indicazioni operative in vista di una rinnovata e diversa presenza dell'uomo nella Terra.

Verso la conclusione della sua ricerca Toso non manca di affrontare le tematiche afferenti al mondo della comunicazione (cfr. Cap. XV - "I mezzi di comunicazione sociale e la convivenza umana, pp. 628) mostrandone l'importanza anche ai fini della migliore conoscenza della realtà e della corretta formazione delle coscienze. Contro ogni riduttiva tendenza ora all'uso sovrabbondante ora alla svalutazione dei nuovi *media*, Toso ne riconosce l'importanza ma ne mette contemporaneamente in evidenza anche i rischi di manipolazione: di qui l'esigenza di una severa sorveglianza dei pubblici poteri in ordine al rischio di un uso distorto e strumentale dei mass-media: con l'auspicio che anche in questo ambito sia operante una attenta vigilanza critica. Si tratta, dunque, di evitare "demonizzazioni o battesimi affrettati" e di procedere, nello stesso tempo, alla "formazione di un'adeguata opinione pubblica" (p. 618).

Per quanto riguarda il *fenomeno migratorio*, l'Autore auspica una realistica mediazione tra il dovere dell'accoglienza e i diritti dei popoli ospitanti (cfr. p. 584): i flussi di migrazione vanno regolati con legislazioni adeguate, ma sempre tenendo presente il dovere della solidarietà nei confronti di comunità assoggettate al degrado e all'estrema povertà, senza dimenticare tuttavia il dovere primario dei paesi più avanzati di concorrere attivamente al progresso dei popoli in via di sviluppo affinché possano esercitare anche il previo *diritto a non emigrare* (cfr. p. 593), di rimanere nel proprio Paese (p. 584).

In riferimento, infine, all'ultimo capitolo, quello sull'Europa (pp. 619 e ss.) convinta, ma non acritica, è la posizione europeista dell'Autore, con la forte sottolineatura del dovere della comunità europea di costruirsi come *unione di popoli* "protesi verso la realizzazione dell'unione comune", rifuggendo dalla tentazione tanto di un nazionalismo esasperato quanto di una vanificazione di una millenaria tradizione di civiltà (pp. 652-653).

Non è possibile, in questa sede, fermarsi analiticamente su questo importante – e per molti aspetti innovativo – capitolo del volume, comunque – come appena detto – di chiara e convinta impostazione europeista.

Conclusione

L'importante volume del vescovo Toso, del quale si è cercato di cogliere, a grandi linee, le strutture portanti, rappresenta l'avvio a successive ricerche grazie alle quali potrà essere messo a fuoco una sorta di "nuovo corso" della dottrina sociale della Chiesa, con il prepotente ingresso in essa di importanti e sin qui soltanto sfiorate tematiche, come quelle relative alle problematiche delle migrazioni, dell'informazione-comunicazione e, soprattutto, alla questione ecologica. Il *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, elaborato all'inizio del

secolo[8], appare meritevole di integrazione nelle aree di studio e di ricerca dinanzi indicate, così da completare il quadro tracciato da Leone XIII per la "questione sociale del lavoro", da Pio XII in merito al tema della democrazia, dal Magistero del Concilio Vaticano II e dei pontefici che da allora si sono susseguiti in ordine alle nuove problematiche emergenti nel XX secolo.

Grazie a questo Magistero, la Chiesa ha potuto misurarsi criticamente e alla fine riconciliarsi, con la modernità, valorizzandone gli aspetti positivi. Come anche – dopo lunghe esitazioni e riflessioni, ruotando sull'asse di un personalismo comunitario, aperto alla Trascendenza – è giunta a riconoscere la democrazia come possibile ed anzi preferenziale forma di governo, ponendo così fine ad una lunga stagione di conflittualità tra la Chiesa e gli Stati dell'Occidente. Ma la questione ambientale era rimasta sino ad allora sullo sfondo e si deve ai pontefici Benedetto XVI e Francesco l'averla proposta in tutta la sua gravità, al punto da far ritenere *in parte* obsoleto il grande quadro generale tracciato dal *Compendio*, così da aprire nuovi, ed ancora in parte inesplorati, orizzonti al Magistero sociale della Chiesa.

La lettura di questo vero e proprio "trattato" di etica sociale cristiana di Toso suggerisce due spunti conclusivi.

In primo luogo, appare necessario – alla luce degli importanti apporti alla Dottrina Sociale della Chiesa forniti dai pontefici Benedetto XVI e Francesco, provvedere ad un aggiornamento del testo base della Dottrina sociale apparso nel 2004; anche perché è emersa prepotentemente – come decisiva per il futuro del pianeta – la dimensione in senso lato "teologica" delle problematiche ambientali, giustamente considerate da Papa Francesco come la cartina tornasole cui fare riferimento per affrontare questioni determinanti per il futuro stesso del pianeta Terra.

In secondo luogo, potrebbe essere assai utile, soprattutto in vista della necessaria riflessione della Chiesa italiana sulle problematiche sociali, pensare ad una "edizione ridotta" di questo poderoso volume (che, per la sua ampiezza e la sua complessità, non è di agevole lettura per il lettore non esperto nella materia) che ne riprenda le linee essenziali e le più felici espressioni: una sorta di introduzione, più semplice ed agevole, destinata a non specialisti per i quali po-

[8] Cfr. Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2004. L'opera fa il punto dell'insegnamento magisteriale sino agli anni 2000, ma appare meritevole di un aggiornamento in relazione al prepotente ingresso nel dibattito politico ed economico della "questione ecologica", tema sino ad allora rimasto sostanzialmente sullo sfondo ed invece potentemente riemerso nel successivo insegnamento magisteriale. Importanti indicazioni in vista di questo ampliamento di orizzonte della dottrina sociale, non esclusi il tema della comunicazione e delle migrazioni, sono reperibili nel citato lavoro di Toso.

trebbe rappresentare un primo importante passo in vista di un più diretto ed approfondito confronto con una componente tutt'altro che marginale del messaggio evangelico quale è, appunto, la Dottrina sociale della Chiesa.

In un'epoca di transizione, come è quella che la Chiesa e la società italiana stanno oggi vivendo, è fortemente avvertita la necessità di una lucida lettura di insieme delle mutazioni in atto nei vari ambiti delle scienze sociali, a partire dalla già richiamata emergenza della "questione ecologica". Si imporrà, a questo riguardo, un più stretto raccordo fra Dottrina sociale della Chiesa e le scienze umane, nella linea indicata da Toso nella sua ricerca; ma, nello stesso tempo, occorrerà recuperare il filo, che si è andato un poco smarrendo, della stretta relazione che intercorre fra il destino della comunità cristiana e il destino del mondo: non si tratta di due parallele destinate a non incontrarsi mai, bensì di "compagni di viaggio" talora inconsapevoli, a partire dal riconoscimento del fatto che quelle della Chiesa e quelle della storia, benché distinte, non sono due realtà destinate a non incontrarsi mai. La densa ed utile riflessione di Toso sulla famiglia, sul lavoro, sull'economia, sulla politica, sulla ecologia, sui mass-media, mostra l'importanza di questa relazione, in piena fedeltà al grande progetto del Vaticano II, quello della necessaria "riconciliazione" tra vita della Chiesa e vita del mondo.

La "Cassetta degli attrezzi" come proposta di canone e di metodo formativo

DARIO EUGENIO NICOLI[1]

In cosa consiste l'operazione della Cassetta degli attrezzi

Il cuore del progetto "Il curricolo fondativo dell'educazione al lavoro" è costituto dal secondo volume a cui è stato dato il nome "La cassetta degli attrezzi", resa disponibile nella versione on line sul sito assiculturalifp.it; è lo spazio dove si possono trovare i materiali a disposizione dei formatori che desiderano partecipare alla sperimentazione del Canone formativo proposto.

Quella di porre mano ad una definizione del canone formativo è indubbiamente un'operazione molto coraggiosa e per certi versi pionieristica, visto che non esiste nulla di simile nella letteratura, non solo di quella rivolta espressamente alla Formazione Professionale, ma anche dei percorsi scolastici con intento professionalizzante. Questa scelta – come abbiamo dato conto nell'articolo sul numero precedente di Rassegna CNOS[2] – corrisponde peraltro ad una esigenza avvertita da diversi autori e sostenuta esplicitamente da organismi internazionali come l'Ocse in quanto sbocco di una riflessione critica sui curricoli degli ultimi vent'anni, definiti in gran parte «estesi un chilometro ma profondi un centimetro». La svolta dei curricoli del futuro dovrà essere segnata da una maggiore ricerca di rigore ponendo ciò che viene insegnato ad un livello alto di domanda cognitiva, da una selezione dei focus puntando sulla comprensione concettuale, dando priorità alla profondità rispetto all'ampiezza dei contenuti, infine da una maggiore coerenza interna organizzando la formazione sulla comprensione delle modalità di apprendimento e dello sviluppo umano.

Nel nostro caso, la sfida del canone è resa più impegnativa dalla finalità dell'educazione al lavoro, quell'area del sistema educativo che da sempre si porta dietro il dilemma tra *universalismo*, ovvero proporre una cultura riferita alla figura della persona e del cittadino, e *specialismo* che propende per una selezione

[1] Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

[2] NICOLI D., *Curricolo fondativo dell'educazione al lavoro. Contro la frammentazione e l'accelerazione senz'anima, unificare e andare in profondità*, «Rassegna CNOS», 2021, 2, pp. 93-105.

dei saperi culturali come "ancelle" delle diverse branche economiche e professionali in cui si differenzia l'offerta formativa dei CFP.

Tre sono quindi i nodi decisivi che il team degli Autori ha dovuto affrontare per poter giungere alla proposta del canone:

– la selezione, entro il vasto ambito del sapere della tradizione, di ciò che si ritiene effettivamente indispensabile, e decisivo, per formare giovani in grado di esercitare la propria libertà positiva in una società sempre più complessa ed incerta circa i propri valori e gli scopi da perseguire;
– il nesso che intercorre tra i tre fattori costituitivi del profilo finale dei corsi IeFP ovvero persona, cittadino e lavoratore, e la strada lungo la quale il lavoro può costituire un fattore culturale che consenta, tramite l'azione professionale e la responsabilità che questa comporta nella persona che la esercita, di qualificare la disposizione nel mondo da parte dell'allievo;
– la configurazione religiosa ed etica che assume tale proposta culturale entro un contesto costituito da Enti la cui missione è espressione della spinta profetica e del dinamismo propri dei movimenti educativi connessi alla Dottrina sociale della Chiesa che si sono succeduti nelle diverse stagioni della storia economica dell'Italia dall'epoca della prima industrializzazione ad oggi.

La Cassetta degli attrezzi non si limita quindi ad un'operazione meramente didattica, che si riduce nel fornire ai formatori strumenti e materiali che li aiutino a meglio organizzare il proprio insegnamento; essa consiste infatti in una riflessione comune tra Autori scelti in quanto formatori esperti del mondo della IeFP, che hanno intrapreso un cammino che non parte dalle questioni provocate dalla contingenza quotidiana – quel tipo di riflessione che risulta dal doversi confrontare con le schede da compilare, le ore di lezione da farsi bastare, l'accelerazione e la fretta che da qualche anno ha invaso la vita dei CFP, infine dalla mancanza di un confronto "vero" sui nodi del proprio insegnamento, senza la quale cresce la solitudine professionale e la cultura perde di respiro più vasto – ma entro una prospettiva di rinnovamento e di proposizione di un approccio culturale fondato, valido per i prossimi 10-15 anni.

La Cassetta degli attrezzi è la leva più importante tramite cui il progetto Assi culturali diviene un vero e proprio *movimento culturale*; l'operazione del curricolo ha l'ambizione di fornire ai formatori della IeFP uno spazio adeguato nel quale possano pensare in modo più sistematico a ciò che vogliono ottenere dalla progettazione dei curricula come "guadagno" umano a favore dei propri allievi, piuttosto che continuare ad aggiungere più "cose" a ciò che viene insegnato, oppure, nel movimento contrario, a tagliarle quando si adotta la strategia deprimente del progressivo "abbassamento dell'asticella" come risposta ai problemi connessi alla crisi educativa del nostro tempo, caratterizzato da spinte spesso incongrue rispetto alla responsabilità nel fornire ai giovani le risorse che li rendano soggetti vivi, capaci di autentico protagonismo.

E per *formatori* si intende ogni figura impegnata nell'opera educativa, a partire

dalla componente più rilevante e centrale costituita da coloro che insegnano ai ragazzi il lavoro. I formatori dell'area di indirizzo possiedono buona parte degli strumenti culturali che accendono l'interesse e la motivazione dei propri allievi e rappresentano per questi un punto di riferimento importante per capire come si deve vivere sapendo svolgere a regola d'arte un lavoro a favore degli altri. Per definire nel modo più appropriato il nesso indissolubile tra lavoro e vita, tra l'essere portatore di competenze tecniche ed insieme esempio positivo per i propri allievi, è richiesto oggi un sovrappiù di confronto e di riflessione entro la comunità educativa rappresentata dal CFP: si tratta quindi di un'operazione culturale che non si limita agli "assi" ovvero una ripartizione classificatoria dei compiti, ma che assume consapevolmente le questioni e le sfide di oggi entro un cammino di rinnovamento che presenta necessariamente un carattere concreto.

Com'è strutturata la Cassetta degli attrezzi

La risonanza

La risonanza rappresenta la novità più rilevante della nostra proposta in quanto definisce un approccio alla cultura di tipo "esistenziale" e non tematico. Con questa importante scelta si è voluto creare nel CFP un ambiente in cui, prima di ogni lezione e di ogni attività laboratoriale, ed a fianco di queste lungo tutto il percorso formativo, possa essere sollecitato quel "legame vibrante" tra gli allievi e il mondo, che si avverte quando essi provano la sensazione che la vita giri per il verso giusto, quando condividono insieme ai loro formatori un rapporto di fiducia e sentono propri gli spazi in cui si svolge la loro esperienza formativa. L'empito di risonanza consiste nel fare esperienza di un modo nuovo di vedere la realtà e di mettere in moto i propri dinamismi originari, quello schema di fondo che risiede in ogni persona in quanto connotato della natura umana. Tali esperienze sono rappresentate dagli "assi di risonanza": in primo luogo dalla bellezza, un'esperienza universale che suscita la meraviglia e il desiderio di bene; inoltre dal rapporto di compagnia e di amicizia con gli altri, dal legame con la natura, dalla cura del proprio corpo, dal legame di appartenenza alla comunità, dalla relazione con Dio.

Sono i dinamismi che costituiscono in modo sempre originale l'anima di ciascuno e che, se giustamente sollecitati, favoriscono nella persona un'apertura fiduciosa nei confronti del mondo ed alimentano il desiderio di conoscenza e di dedizione agli altri ed alla comunità.

La Cassetta degli attrezzi, in riferimento alla risonanza, prevede una mappa della proposta curricolare per il quadriennio e le schede riferite alle attività previste nella stessa.

Ecco la mappa:

RISONANZA				
	PRIMO ANNO	SECONDO ANNO	TERZO ANNO	QUARTO ANNO
settembre	L'accoglienza e lo stile religioso dell'ente	L'accoglienza e lo stile religioso dell'ente	L'accoglienza e lo stile religioso dell'ente	L'accoglienza e lo stile religioso dell'ente
		p. 15	p. 27	p. 39
		Il bilancio dell'anno formativo passato e la previsione per l'anno formativo appena iniziato	Il bilancio dell'anno formativo passato e la previsione per l'anno formativo appena iniziato	Il bilancio dell'anno formativo passato e la previsione per l'anno formativo appena iniziato
	p. 5	p. 16	p. 28	p. 40
ottobre	Le regole	Le regole e il codice etico	L'apprendimento	Per decidere bene
	p. 6	p. 17	p. 29	p. 40
novembre	La visibilità	La cortesia	Il tempo	L'impegno
	p. 7	p. 18	p. 30	p. 41
dicembre	La preparazione al Natale	La preparazione al Natale	La preparazione al Natale	La preparazione al Natale
	p. 8	p. 19	p. 31	p. 42
gennaio	La relazione	Il galateo	Un progetto di vita	Le difficoltà
	p. 9	p. 20	p. 32	p. 43
febbraio	L'autostima	La comunità	Il lavoro	La vita: il privato e il pubblico
	p. 10	p. 21	p. 33	p. 44
marzo	La preparazione alla Pasqua	La preparazione alla Pasqua	La preparazione alla Pasqua	La preparazione alla Pasqua
	p. 11	p. 22	p. 34	p. 45
aprile	La decisione	La bellezza della Natura	L'empatia	La vita: presente, passato e futuro
	p. 12	p. 23	p. 35	p. 46
maggio	La correttezza	Rispettare la diversità	Un posto nel mondo	Il dono della vita
	p. 13	p. 24	p. 36	p. 47
giugno	I ringraziamenti	I ringraziamenti	I ringraziamenti e la partenza	I ringraziamenti e la partenza
	p. 14	p. 25	p. 37	p. 48

Ecco anche un esempio di scheda:

Che cosa significa ringraziare?

In quali situazioni generalmente si ringrazia?

Ringraziare qualcuno:

- per avere imparato qualcosa di importante;
- per avere raggiunto un obiettivo che si riteneva irraggiungibile;
- per avere individuato una strada "buona" da percorrere;
- per avere avuto un "buon" esempio da seguire.

Ringraziare qualcuno per avere capito che...

- si può sbagliare;
- c'è speranza;
- esiste la Bellezza;
- esistono delle possibilità;
- ce la si può fare.

Essere grati a qualcuno è sentirsi parte del mondo.

Essere grati a qualcuno è crescere.

Essere grati a qualcuno è condividere.

Essere grati a qualcuno è credere...

Come e quando restituire il Bene ricevuto?

Il Bene si moltiplica...

La partenza:

- dove andare...
- che cosa portare con sé...
- che cosa lasciare in dono...
- che cosa cercare...

Come si vede, la scheda non propone un approccio tematico di natura cognitiva, ma comprende suggerimenti evocativi di ciò che si intende – nel nostro caso – per "ringraziare" come moto dell'animo e disposizione di fondo nelle relazioni che costituiscono il proprio essere "persona".

La proposta si pone nella fase conclusiva del percorso di ogni anno, che nel

terzo ed il quarto si associa alla partenza in quanto conclusivi del triennio e del quadriennio.

La virtù della gratitudine rappresenta un momento decisivo del percorso di risonanza che corregge un eccesso di tecnicismo delle metodiche dell'orientamento finale, spesso incentrate unicamente sul progetto personale di lavoro e sull'elaborazione di un curriculum vitae. Qui, senza escludere queste attività più strumentali, si sollecita negli allievi un atteggiamento fondamentale dell'umano centrato sulla consapevolezza dei doni ricevuti e sulla riconoscenza verso coloro – i formatori, i compagni, la famiglia, Dio che ne è il solo Signore – che ne sono i latori.

Gli assi culturali

Gli assi culturali costituiscono la componente decisiva dell'educazione della ragione, sempre in stretto legame con la risonanza in quanto – come si afferma nel primo volume - «ogni campo del sapere concorre in modo speciale ad aprire la mente, il cuore e l'anima degli allievi ad un'apprensione più chiara, profonda ed ampia della realtà. Ciò perché la ragione ha il potere di dischiudere il "mondo vasto" ed a scoprire la risonanza con il proprio mondo interiore».[3]

Gli Assi si distinguono in quattro ambiti:

– *linguaggi*, comprendente lingua italiana e lingua inglese;
– *storico-sociale*, di cui fanno parte storia, cittadinanza, diritto ed economia;
– *matematico;*
– *scientifico-tecnologico*.

Il contenuto della Cassetta è davvero consistente: si tratta di ben 194 materiali, distinti in 90 moduli formativi fondamentali per il canone e 104 schede didattiche necessarie ai fini dell'insegnamento ordinario.

I **moduli fondamentali** sono quelli che corrispondono agli "snodi" decisivi dell'insegnamento dell'asse culturale; scelti in quanto rientrano nei temi-valore a carattere canonico, sono radicati entro un preciso ambito disciplinare ma nel contempo possiedono un'ampia valenza formativa tale da generare intrecci significativi che li avvicinano ad altri assi culturali ed all'area professionale. Per tali motivi, i moduli fondamentali richiedono un maggiore tempo ed un coinvolgimento speciale degli allievi affinché possano "fare esperienza" del senso di quanto proposto.

Ad esempio, nel caso del diritto uno dei moduli del terzo anno si riferisce ai

[3] *Il curricolo fondativo dell'educazione al lavoro*, vol. 1, p. 27.

Diritti umani. Il valore formativo di questo tema si rintraccia nei quattro punti fermi presenti nella Dichiarazione universale:

– la dignità che deriva da "degno" perché ogni persona è degna, cioè meritevole, dei valori condivisi da tutti, indipendentemente dalle differenze di religione, etnia o sesso;
– la libertà di essere artefice della propria individualità e sicurezza personale;
– l'uguaglianza tesa a garantire pari condizioni di esistenza a tutti gli individui;
– la fratellanza cioè la consapevolezza che tutti gli esseri umani sono simili in bisogni e desideri.

Il carattere fondativo di quanto indicato risulta dal fatto che i diritti umani corrispondono al bisogno di vivere bene inteso come possibilità di poter compiere nella vita pubblica, come in quella privata, le esigenze connesse alle proprie potenzialità individuali. È molto istruttivo, a questo proposito, chiarire che il contrario di diritto è "privilegio", cioè un vantaggio concesso a uno solo o a pochi, una condizione che fa venir meno il principio di universalità dei diritti.

Le **schede** indicano dei contenuti necessari per la formazione degli allievi, collocati entro il campo culturale dell'asse di riferimento, aventi un carattere più ordinario in quanto ne completano la preparazione entro un sentiero di senso già tracciato dal modulo-madre a cui sono necessariamente collegati. La loro struttura didattica non richiede pertanto uno stile di approfondimento e di "appropriazione" personale così impegnativo come invece è richiesto per i moduli.

Rimanendo nel campo del diritto, una delle schede proposte si riferisce allo *Statuto dei lavoratori*, in quanto costituisce, in materia di lavoro, la fonte normativa più importante nel nostro ordinamento dopo la Costituzione, che ha fissato i principi fondamentali dell'argomento, tanto che ancora oggi disciplina i rapporti tra lavoratore e impresa e i diritti sindacali.

La natura "canonica" della proposta dei moduli formativi sta nei tre seguenti fattori:

– la coerenza con la "stella polare" che indica la profondità e lo scopo della proposta culturale dell'asse e della disciplina;
– i temi-valore a cui risultano strettamente connessi;
– l'approccio esigente e sfidante, basato su un'alta considerazione degli allievi in quanto "degni di scoprire il mondo"[4].

La Stella polare di ogni asse culturale e di ciascuna disciplina di cui si compone, è presente nel primo volume. Ecco alcuni brani molto significativi:

[4] «Nella classe del sig. Bernard, per la prima volta in vita loro, sentivano invece di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo». CAMUS A., *Il primo uomo*, Milano, Bompiani, 2013, p. 152.

– per la lingua italiana: *"La parola spiega il mondo, è il mondo: «In principio era il Verbo [Logos], il Verbo era presso Dio e il Verbo era Dio. […] tutto è stato fatto per mezzo di lui, e senza di lui niente è stato fatto di tutto ciò che esiste». Scovare il termine che illustri esattamente un concetto, una sensazione, un'emozione, è un passo nel mondo, una creazione del mondo: il Logos è creazione".*
– Per l'economia: "*Prioritariamente dobbiamo mostrare un mondo in cui non prevalga il profitto ma che sia orientato alla solidarietà, anche sulla strada indicata dal Vangelo («Perché io ho avuto fame e mi avete dato da mangiare, ho avuto sete e mi avete dato da bere; ero forestiero e mi avete ospitato»). Inoltre, dobbiamo permettere ai ragazzi di superare le difficoltà legate a un mondo che cambia. Dobbiamo fornire loro un bagaglio, anche psicologico, che permetta loro di non arrendersi di fronte ai mutamenti. Nel frattempo, ricordare loro che ci sono valori che non devono cambiare*".
– Per le scienze: *"Uno dei punti cardine che dobbiamo proporre ed affrontare assieme ai nostri giovani studenti, con tutte le difficoltà del caso, deve essere quello legato alla VITA, intendendo con ciò un ventaglio amplissimo di temi tra cui la vita biologica umana e la sua origine, il suo sviluppo e il funzionamento degli organismi ma anche più in generale gli ecosistemi, le molteplici espressioni della vita sul Pianeta, la biodiversità, i pericoli che la minacciano, il ruolo che l'essere umano può giocare in maniera fattiva per preservarla."*

Il legame ai temi-valore è esplicito e presente in tutti i moduli proposti.

Il primo è connesso a **"Laudato sì"**, scelto come tema guida dell'intero percorso curricolare. Ecco alcuni moduli che lo richiamano:

- *La bellezza della natura* (Risonanza)
- *Il territorio* (Lingua italiana)
- *Nature: a red thread between climate changes and poetry* (Lingua inglese)
- *L'economia verde* (Storia, diritto e cittadinanza)
- *Avere o non avere! È questo il problema* (Economia)
- *Energia; La biologia; L'origine dell'universo; La comparsa della vita sulla terra; La natura e gli ambienti naturali; Agenda 2030; Il Global Worming; Zoonosi e commistione uomo-animale* (Scienze).

Un posto speciale è riservato al tema della **Persona**, reso esplicito nei seguenti materiali:

- *L'autostima; L'empatia; Rispettare la diversità; Un progetto di vita* (Risonanza)
- *L'autobiografia* (Lingua italiana)
- *Hi, this is me! – Introduce yourself*; *What are your future plans?* (Lingua inglese)
- *Il genere Homo; Dipendenze; Il web e la "manipolazione dolce"* (Scienze).

Un altro tema valore molto avvertito è quello della **Cultura**, proposto esplicitamente nei seguenti moduli:

- *La parola e il linguaggio; Perché leggere; Perché scrivere* (Lingua italiana)

- *Perché studiare storia* (Storia, diritto e cittadinanza)
- *Non un diamante è per sempre, ma un teorema è per sempre!* (Matematica)
- *Il metodo scientifico* (Scienze).

Vi è poi il tema-valore della **Comunità:**

- *La relazione; La correttezza; Le regole e il codice etico; La cortesia, Il galateo; La comunità; L'impegno* (Risonanza)
- *Le tematiche sociali nella letteratura; La legalità; La politica* (Lingua italiana)
- *La Costituzione italiana; La democrazia; Le forme di governo; Istituzioni nazionali ed Europee; I diritti umani; Le dottrine e le idee politiche; Tutela della riservatezza; Tutela della salute* (Storia, diritto e cittadinanza)
- *Come orientarsi fra i vari* enti; *Solo insieme si risparmia; Nella crisi c'è l'inizio* (Economia)
- *La notizia e il dato ingannano... l'elaborazione dei dati statistici* (Matematica).

Il tema del **Lavoro** è molto presente nei materiali proposti:

- *Il lavoro; Un posto nel mondo* (Risonanza)
- *Il lavoro* (Storia, diritto e cittadinanza)
- *Contratto di lavoro; L'imprenditore; Gli incentivi per le imprese* (Economia)
- *Racconta la tua impresa! Dalla tabella alla retta* (Matematica).

Infine, sarebbe estremamente limitativo considerare il tema della **religione** solo come un contenuto a sé stante, assimilabile ad una disciplina. È in gioco piuttosto una delle esigenze profonde della natura umana, ovvero la possibilità di vivere una **Relazione personale con Dio**, come "vita della vita", fonte di una vita più umana.

Alcuni materiali sono esplicitamente riferiti a ciò: *L'accoglienza e lo stile religioso dell'Ente; la preparazione al Natale, la preparazione alla Pasqua, Il dono della vita; I ringraziamenti* (Risonanza).

La relazione con Dio, risulta peraltro centrale in ogni aspetto della proposta formativa connessa all'educazione al lavoro, in particolare, sotto il profilo esistenziale, nel carattere vocazionale dell'intero percorso, orientato ad insegnare agli allievi ad assumere una disposizione nel reale fondata sull'io come soggetto donativo nei confronti degli altri e della comunità.

Ma anche nella visione del rapporto tra uomo e mondo, come ricordato nel primo volume tramite la citazione di Charles Péguy: «Il mondo è vasto; e più ancora il mondo del tempo; la madre natura è infinitamente feconda; il mondo ha molte risorse, più di noi; [...] non dobbiamo fare altro che lavorare modestamente; bisogna osservare bene, bisogna agire bene e non credere che si ingannerà, né si fermerà il grande avvenimento»[5].

[5] PÉGUY C., *Zangwill*, Genova, Marietti, 2015, pp. 93-94.

L'approccio esigente e sfidante risulta dai suggerimenti metodologici presenti nelle premesse agli assi culturali, come nei seguenti testi elaborati dagli Autori ad introduzione della propria proposta canonica:

– Lingua italiana*: "Nelle sue varie forme è il racconto inesauribile e sempre attuale delle innumerevoli sfaccettature del mondo. Ecco il tema portante: leggere, scrivere, usare le parole significa comprendere meglio la vita, coglierne i diversi aspetti […] la letteratura è memoria e la memoria è consapevolezza. Termoidraulico, ero il maestro delle esondazioni del Nilo; estetista, suggerivo il latte d'asina alle donne romane; cuoco, ero l'esperto di spezie dalle Indie. Il mio lavoro è stato narrato nel tempo e io sono portatore di un sapere antico. Questa è consapevolezza: nel mio lavoro c'è l'esperienza di chi mi ha preceduto. Non c'è altro da capire. La letteratura mi racconta come sono diventato ciò che sono, nelle vite degli altri comprendo meglio la mia perché, come disse Proust, «Ogni lettore, quando legge, legge se stesso».*
– Lingua inglese: *"Uno degli ostacoli maggiori che gli allievi incontrano quando approcciano una lingua straniera è la difficoltà di imparare un sistema grammaticale (e di vita) diverso dal proprio. Questo genera la paura di venire giudicati o mal compresi, soprattutto dai pari. Questa ansia da prestazione porta spesso ad evitare il problema dello studio, giustificandosi con le espressioni tipiche di questi casi: "A cosa mi serve studiare inglese? Siamo in Italia e si parla italiano!". Attraverso attività laboratoriali, ludiche e di gruppo, si abbassa il filtro affettivo che genera tali paure e si ottengono risultati a volte sorprendenti, permettendo all'allievo di imparare divertendosi".*
– Storia, cittadinanza diritto: *"L'allenamento alla vita passa per lo sviluppo di una cittadinanza responsabile, vale a dire l'adesione alle regole della democrazia. Allenarsi significa considerare un problema, ogni problema, come un elemento inserito in una cornice più vasta da considerare quando ci si appresta ad affrontarlo. Un problema non è ad esempio, riparare il motore di un'auto che si conosce: problema è riparare il motore di un'auto d'epoca, lavorare a domicilio del cliente o in condizioni estreme; problema è affrontare ciò che non si conosce con utensili (strumenti) abituali. "Buscar el levante por el ponente" e agire di conseguenza".*
– Economia: *"ci sembra importante ricordare che: il marketing deve trovare un limite nell'informazione vera; il profitto è subordinato all'utilità sociale, come previsto dalla nostra Costituzione; qualsiasi iniziativa economica deve essere sostenibile: la soddisfazione di un nostro bisogno non può compromettere le generazioni future".*
– Matematica: *"L'argomento può essere complesso, ma deve essere spiegato con passaggi conosciuti. Si parte sempre da semplici domande. Ciò consente, soprattutto in matematica, di circoscrivere il filtro affettivo (la paura di non far-*

cela). È fondamentale che il linguaggio sia semplice, senza per questo rinunciare a un linguaggio matematico che può arrivare quando l'argomento è stato fatto proprio".

– Scienze: "*La scienza è qualcosa che i nostri allievi sperimentano quotidianamente e non dovrebbero sentirla così distante come invece appare dal confronto con gli stessi. Allora nostro compito deve essere quello di avvicinarli alle scienze favorendo il senso di curiosità e meraviglia da una parte (motore per tutti i processi di conoscenza) e di rigore e formalismo dall'altra (questo invece ostacolo per i più*)".

Come si svolge l'operazione Interpares2

Interpares è il nome attribuito ai 18 gruppi di 176 formatori che hanno partecipato alla prima serie di incontri con gli Autori per familiarizzare con la proposta contenuta nella Cassetta.

La nuova versione, denominata Interpares2, a cui sono iscritti 247 formatori di 46 Centri, ha il compito di accompagnare la fase di sperimentazione della proposta tramite un impegno concreto dei CFP in riferimento a tre obiettivi:

1 concordare con gli Autori l'applicazione di alcuni moduli nella concreta attività didattica del CFP, secondo un metodo sperimentale concordato con la Direzione che consenta di raccogliere indicazioni e riflessioni per la validazione dei materiali proposti e che nel contempo favorisca il confronto con i colleghi circa il rinnovamento della didattica;

2 arricchire la Cassetta tramite materiali proposti dai partecipanti e presenti nei CFP, in modo da favorirne il dinamismo tramite l'incontro con le esperienze formative reali, così che si sviluppi uno scambio generativo di una didattica coerente con il canone proposto e nel contempo ancorata nei contesti reali;

3 raccogliere Unità di Apprendimento trasversali in cui il sapere degli assi culturali è acquisito "in azione" entro compiti di realtà a valenza professionale e/o civica. Infatti la formazione si può dire compiuta quando l'allievo si ingaggia entro un'azione significativa e realistica in cui è guidato ad "imparare in atto" tramite il riconoscimento dei segni, la soluzione dei problemi, la riflessione e l'autovalutazione. In questo modo può mostrare di padroneggiare veramente i saperi culturali in quanto li mobilita nel modo opportuno in un contesto reale. Si tratta di una "istruzione fuori dai banchi", una modalità di apprendimento che mobilita contestualmente tutte le dimensioni dell'intelligenza dell'allievo tramite un approccio sintetico che consiste nell'"imparare in atto", nel riconoscimento dei segni in azione, nel rivestire le parole

della loro fisicità e farle scoprire dagli studenti in un'avventura coinvolgente.

Come afferma il filosofo Giovanni Maddalena, «il lavoro – inteso come la maniera umana di conoscere/modificare/trasformare la realtà in vista di uno scopo – andrà considerato nel suo insieme come un gesto [...] che unisce in modo denso i vari tipi di fenomeni e di segni. In particolare, in esso avviene quella trasformazione teleologica della realtà verso un fine (simbolo) compiuto in un punto particolare (indice) secondo un insieme di forme che hanno possibilità infinite (icona). Non c'è lavoro senza modificazione / trasformazione della materia (*secondness*), che sia replicabile (*thirdness*) e allo stesso tempo che produca o mantenga innovatività (*firstness*) [...] Senza l'aspetto di percezione innovativa e di originalità, il lavoro diventa mera ripetizione di uno schema».

La strada del gesto completo è la vera catena della conoscenza umana, fatta di anelli riconosciuti per fiducia o certezza morale. Perché per apprendere sinteticamente occorre un maestro, «occorrono i gesti e i gesti si possono imparare solo partecipando, imitando, ripercorrendo le tracce di qualcuno che li svolge davanti a noi»[6].

Bibliografia essenziale

Camus A., *Il primo uomo*, Milano, Bompiani, 2013.

CNOS-FAP, SCF, ENAC, ENDOFAP, Casa di Carità Arti e Mestieri, Centro Studi Opera Don Calabria (2020). *Progetto assi culturali e canone formativo. Il curricolo fondativo dell'educazione al lavoro*, vol 1. https://assiculturalifp.it/wp-content/uploads/2021/03/progetto-assi-culturali_vol-1_web-1.pdf

Maddalena G., *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, Roma, Carocci, 2021.

Nicoli D., *Curricolo fondativo dell'educazione al lavoro. Contro la frammentazione e l'accelerazione senz'anima, unificare e andare in profondità*, «Rassegna CNOS», 2/2021, pp. 93-105.

Péguy C., *Zangwill*, Genova, Marietti, 2015.

Rosa H., *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Brescia, Scholé, 2020.

Sennett R., *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2008.

Stiegler B., *Reincantare il mondo. Il valore spirito contro il populismo industriale*, Napoli, Orthotes, 2012.

Stiegler B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli, Orthotes, 2014.

[6] Maddalena G., *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, Roma, Carocci, 2021, pp. 79-81.

Opportunità e prospettive per una didattica digitale integrata aperta e inclusiva: la risposta salesiana all'emergenza Covid-19 in Italia

CAMILLA MAZZÀ[1]

1. Il ruolo delle ICT ed i vantaggi della didattica digitale e di ambienti di apprendimento aperti

L'investimento nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) e della didattica digitale rappresenta da anni, nonostante i numerosi ritardi, un pilastro nella scelta per il futuro del settore scolastico e della IeFP in Italia. I processi di interazione sociale e apprendimento, formale e non-formale, sono quotidianamente influenzati dalle tecnologie mobili e dai continui scambi che avvengono attraverso l'utilizzo di canali comunicativi aperti e istantanei, che permettono di collegare persone fisicamente distanti. Come sostiene Roberto Franchini, membro del Comitato Scientifico iCNOS, la scuola e la Formazione Professionale "sembrano trovarsi in una crisi dalle dimensioni profonde, faticando a compiere l'invocato cambiamento di paradigma che dalla didattica delle conoscenze conduce alla didattica delle competenze. Il confronto internazionale, gli studi, le ricerche e le esperienze sembrano non essere bastate a motivare, sostenere e indurre le trasformazioni richieste: l'istituzione scolastica è tuttora profondamente ancorata ai suoi retaggi, fatti di aule, cattedre, banchi e libri di testo. Laddove ha almeno parzialmente fallito la parenetica pedagogica potrebbe riuscire il fattore tecnologico: l'introduzione del tablet, infatti, richiede mutamenti radicali nel modo di concepire il rapporto tra insegnamento e apprendimento"[2]. Si evince che l'utilizzo della tecnologia nella formazione e nella didattica possa rivelarsi uno strumento utile ed efficace, in grado di risolvere problemi complessi e permettere l'accesso a nuove conoscenze in un minor tempo. Ciò

[1] Coordinatrice progetti.

[2] FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali - Rapporto finale della sperimentazione iCnos del CNOS-FAP*, 2016, p. 5.

è possibile esclusivamente se si attua un cambiamento sistemico con investimenti costanti che prevedano un aggiornamento continuo delle competenze e della formazione dei formatori, dei materiali didattici e della strumentazione utilizzata nel corso delle attività. L'innovazione tecnologica deve essere il mezzo attraverso cui rivedere la propria metodologia e didattica e deve permettere un'interazione continua tra formatore e allievo in un'ottica di scambio reciproco. L'obiettivo ultimo di questa trasformazione rimane un cambiamento a lungo termine che incida positivamente sul miglioramento e l'efficacia della formazione nel settore professionale. È importante ridefinire gli ambienti di apprendimento superando la logica di didattica intesa come lezione frontale tra docente e discente. Questa metodologia configura uno spazio che sia in grado di rispondere a bisogni ed esigenze calibrati sul singolo e sul suo ambiente, in grado di permettere la realizzazione di attività diversificate e che permettano lo sviluppo di nuove competenze e soft skill quali ad esempio il *problem solving*, l'attivare strategie operative basate sul *cooperative learning* e sullo sviluppo di competenze meta-cognitive, sempre più utili e richieste nel mondo del lavoro. Un utilizzo più efficace della tecnologia così come la creazione di ambienti di apprendimento aperti nella formazione contribuisce a contrastare e ridurre il tasso di dispersione scolastica e il numero di *NEET* (*Neither in Employment or in Education or Training*), aumentando le possibilità di transizione sul mercato del lavoro e di inserimento professionale per i giovani che frequentano la IeFP italiana.

La posta in gioco è alta: una formazione capace di coinvolgere attivamente, formare e arricchire le competenze degli studenti ha un'influenza sul capitale umano di tutte le società.

2. L'emergenza educativa: da un'ottica di sviluppo al Covid-19

L'impegno del CNOS-FAP e dei formatori salesiani per rispondere all'emergenza educativa, che da sempre colpisce i gruppi più vulnerabili, è stato sempre vivo e si è continuamente rinnovato di fronte alle mutate esigenze di un mondo in divenire. L'accelerazione dei tempi e la trasformazione del contesto sociale, economico e tecnologico avvenuta a partire dagli anni '70 hanno richiesto che in una società sempre più complessa e globalizzata, gradualmente, anche i formatori si preparassero ad affrontare tale variazione.

Per garantire la transizione e l'accesso verso il nuovo mondo del lavoro, è stato necessario dotarsi di una cultura organizzativa ispirata a nuovi modelli progettuali più inquadrati nell'ampio processo dell'accreditamento e della qualità.

Tramite lo sviluppo di programmi e percorsi educativo-formativi che favoris-

sero uno sviluppo consapevole e responsabile si è puntato ad offrire ai giovani l'opportunità di seguire un percorso formativo che rafforzasse, recuperasse, valorizzasse le competenze teoriche, pratiche e relazionali di ciascuno.

Nel triennio 2012-2015, a seguito dei risultati evidenziati da un'indagine condotta per approfondire l'utilizzo dei dispositivi didattici all'interno dei Centri di Formazione salesiani, è stata avviata la sperimentazione iCnos la quale ha visto coinvolti alcuni istituti in un processo di innovazione tecnologica e formativa.

I risultati della ricerca hanno mostrato su tutto il territorio l'utilizzo di un approccio didattico basato prevalentemente sull'idea di lezione frontale focalizzata sulla trasmissione di conoscenze. Si è sviluppata così l'idea di formare delle "classi digitali" dotate di tablet, strumenti utili per rendere le lezioni più interattive, coinvolgenti e soprattutto incentrate sull'allievo e le sue competenze: "L'intento progettuale consisteva dunque in una modifica profonda nell'approccio al rapporto tra insegnamento e apprendimento, spostando il baricentro dall'insegnante all'allievo, dalla parola all'azione, dall'ascolto alla collaborazione e alla negoziazione"[3]. È stato avviato un processo di riflessione assieme a docenti e direttori per mettere in piedi una nuova progettazione didattica e rivedere i classici modelli infrastrutturali e organizzativi al fine di sviluppare percorsi più adatti ad accompagnare gli allievi nel loro cammino verso il futuro. È chiaro che si tratta di un lento e lungo processo che comporta la revisione della metodologia dell'insegnamento e dei materiali didattici che non "comporta l'abolizione di strumenti quali il libro e il quaderno, che al contrario rimangono strumenti indispensabili per una didattica diversificata e completa, attenta a tutte le tipologie di esito (conoscenze, competenze e atteggiamenti), ai diversi stili di apprendimento e ad ogni strumento in grado di promuovere la crescita degli allievi"[4].

Tuttavia, nonostante le azioni introdotte e i processi di cambiamento che sono stati avviati, la IeFP italiana, come la scuola, risentono rispetto agli altri paesi europei di numerose lacune. Mancano ancora orientamenti comuni per gli insegnanti e il personale didattico volti a promuovere l'alfabetizzazione digitale.

Le infrastrutture, la connettività e le apparecchiature digitali non sono fruibili a tutti e soprattutto scarseggiano contenuti di apprendimento basati sul semplice utilizzo e l'alta qualità. Con lo scoppio della pandemia si è aggravato un quadro che mostrava già in precedenza difficoltà a tenersi al passo con i tempi. La tradizionale organizzazione dell'assetto scolastico e formativo, nel suo processo di lenta trasformazione è stata messa completamente in crisi. Da un giorno all'altro, con scarse competenze e scarsa strumentazione i docenti e i formatori si sono ritrovati

[3] FRANCHINI R., *op. cit.*, p. 11.
[4] FRANCHINI R., *op. cit.*, p. 94.

a sperimentare (o meglio applicare) tutte le loro abilità per ricreare nell'emergenza, protrattasi per più di un anno, una scuola e una classe inclusiva, che sia in grado di ridurre al minimo le discriminazioni. Non senza difficoltà, si è cercato di riadattare, con estrema urgenza, una didattica tradizionale a nuove modalità pedagogiche, creative e interattive.

3. La risposta del VIS[5], Salesiani per il sociale Aps[6] e CNOS-FAP all'emergenza Covid-19 in Italia: opportunità e prospettive

L'idea progettuale, *"La risposta del VIS, Salesiani per il sociale Aps e CNOS-FAP all'emergenza COVID-19 in Italia – Salesian Solidarity with Italy: the Emergency Response to COVID-19"* concretizzata tramite il supporto di Salesian Mission[7] è stata sviluppata al fine di rispondere alla crisi attualmente in corso, ideando un progetto che fosse coerente con i bisogni del nostro tempo.

Le azioni previste vengono realizzate con approccio multisettoriale, sinergico e strutturato per far fronte alla contingente situazione creata dal Covid-19 e impattare sui diversi gap e sulle cause strutturali che caratterizzano l'emergenza educativa in particolare per gli allievi della IeFP in Italia.

L'obiettivo principale del progetto è dunque quello di sostenere alcune delle categorie vulnerabili maggiormente colpite, generare benefici sul lungo termine e rafforzare la resilienza nei settori dell'istruzione, della sicurezza alimentare e della protezione. In particolare, i beneficiari identificati sono: insegnanti, studenti, famiglie, giovani, minori, migranti e rifugiati che vengono intercettati quotidianamente dai Centri Salesiani presenti su tutto il territorio nazionale. Avviato nel mese di luglio 2020, il progetto ha una durata di 15 mesi.

Grazie allo sviluppo di una strategia integrata si prevede il coinvolgimento di 24.480 persone provenienti da 16 Regioni italiane. Le attività di progetto operano su diversi livelli e vengono implementate attraverso lo sviluppo di tre componenti principali: la promozione di percorsi di formazione, la sensibilizzazione e l'appren-

[5] VIS – Volontariato Internazionale per lo sviluppo è una ONG salesiana che si occupa di cooperazione allo sviluppo e solidarietà internazionale in Italia e in 40 Paesi del mondo e promuove attività di sensibilizzazione, educazione e formazione.

[6] Salesiani per il Sociale Aps, organizzazione non profit costituita nel 1993 dai Salesiani d'Italia come strumento civilistico a sostegno della dimensione pastorale del disagio e della povertà educativa. Opera in tutto il territorio nazionale con case-famiglia, comunità di accoglienza, centri diurni e altri servizi, ispirandosi al metodo educativo di Don Bosco.

[7] Salesian Missions, organizzazione non profit statunitense che supporta progetti di aiuto in tutto il mondo a favore di giovani in condizione di povertà, emarginazione e sfruttamento.

dimento, un sostegno materiale agli studenti più vulnerabili che hanno subito una sospensione dei loro corsi di Formazione Professionale attraverso la distribuzione di beni di prima necessità, Dispositivi di Protezione Individuale e materiale informatico per la formazione a distanza e l'istituzione di servizi per il sostegno psicologico.

Regione Italiane coinvolte

A fronte dello scenario creatosi a seguito dello scoppio della pandemia e in un momento di repentina instabilità a livello economico e sociale, secondo la letteratura, il sistema educativo italiano è stato messo a dura prova a causa della prolungata sospensione e della sua scarsa capacità di saper rispondere tramite disposizioni e piani adeguati ai bisogni emersi, aumentando un divario scolastico e digitale già precedentemente esistenti, escludendo un numero sempre maggiore di studenti e rischiando di creare nuove forme di disuguaglianza che impatteranno le categorie già considerate tra le più vulnerabili.

Le nuove sfide hanno dunque reso necessaria l'adozione di soluzioni innovative in grado di intervenire, in ottica preventiva, per evitare l'aumento di situazioni ad alta complessità socioassistenziale, diminuire il rischio di abbandono scolastico e contribuire a rendere maggiormente sostenibile l'impatto della formazione a distanza sugli studenti più fragili. In un contesto in cui circa il 70% degli iscritti vive in situazione di vulnerabilità o potenziale esclusione a causa di diversi fattori (socio-economici, difficoltà di apprendimento, discriminazione) e il 15% ha origini migratorie, gli esperti di progettazione del CNOS-FAP hanno immaginato l'implementazione di 4 misure a supporto dell'apprendimento a distanza dei giovani vulnerabili nell'IeFP italiana che hanno visto la sospensione delle proprie attività laboratoriali e che non hanno a loro disposizione una tecnologia sufficiente in termini di strumentazione e connettività per accedere e usufruire pienamente delle opportunità di formazione da remoto che avranno degli effetti a breve e medio termine.

3.1. La digitalizzazione di testi e manuali per la IeFP: 100 OER (Risorse Educative Aperte)

A causa del protrarsi della crisi, della sospensione delle lezioni e di un imprevedibile ritorno alla "normalità", gli investimenti in attrezzature in ambito IeFP si sono rivelati necessari per affrontare e mitigarne gli effetti. L'esiguo numero e la scarsa qualità delle Risorse Educative Aperte disponibili nei settori della IeFP rappresentano alcune delle principali lacune che attualmente ostaco-

lano l'offerta di percorsi di apprendimento a distanza basati sulla qualità. Per queste ragioni, in un'ottica di sviluppo e sulla base dell'esperienza già acquisita dal CNOS-FAP attraverso l'iniziativa iCnos, si è scelto di costruire un ampio archivio di Risorse Educative Aperte. L'archivio conterrà da un lato risorse digitali già esistenti, raccolte negli ultimi anni e ne includerà di nuove. Manuali tecnici, libri di testo e toolkit che trattano un'ampia gamma di materie insegnate nei settori della IeFP sono in fase di digitalizzazione e personalizzati da parte degli esperti del CNOS-FAP e saranno pronti per la consegna in diversi formati tecnologici (eBook e App). Al termine della digitalizzazione, i manuali saranno resi disponibili per tutti gli allievi del CNOS-FAP e saranno caricati su un portale didattico, accessibile ad altre scuole e studenti in tutta Italia.

3.2. L'acquisto di licenze, software, piattaforme e simulatori per i laboratori

La sospensione della didattica ha inciso oltre che sulla formazione teorica anche su quella pratica; infatti, il curriculum degli allievi inseriti nel settore professionale prevede che circa un terzo delle ore totali del monte ore annuo venga svolto all'interno di laboratori. Le ore di laboratorio, fondamentali per acquisire competenze pratiche utili da spendere sul mercato del lavoro, sono state inizialmente completamente sospese e in seguito riprese con una presenza in classe di allievi molto ridotta. È importante considerare che, ad oggi, gran parte delle risorse digitali esistenti riguarda discipline di base e trasversali quali la matematica e la letteratura, pochi sono gli strumenti elettronici che facilitano l'insegnamento e lo sviluppo di abilità specifiche in ambienti tecnici.

D'altro canto, un numero sempre maggiore di imprese e importanti attori del mercato utilizzano strumenti efficaci, come i simulatori, per aggiornare e aumentare le competenze dei propri dipendenti. Tuttavia, l'accesso da parte di studenti e insegnanti a questa strumentazione si rivela molto scarso in quanto sono pochissimi gli istituti che hanno avuto la possibilità di dotarsene.

Per ovviare a queste problematiche, fornire una formazione a distanza completa, sviluppare le capacità e l'apprendimento degli studenti si è scelto di acquistare software specifici per il settore grafico, elettrico, energia e meccanica industriale al fine di sfruttare strumenti digitali innovativi e sperimentali attraverso l'uso della realtà virtuale, effettuare simulazioni ed esercitazioni e acquisire competenze in ambienti altamente coinvolgenti.

Grazie ad accordi e partnership in corso a livello nazionale tra la Federazione CNOS-FAP e i relativi attori del mercato, come Schneider, Festo, Fiat FCA Group e Apple, sono state acquisite 300 licenze di software tecnici avanzati, simulatori e piattaforme elettroniche che verranno utilizzate negli anni a venire per fornire moduli di insegnamento e di apprendimento a distanza nei diversi campi sopra

menzionati. Questi tool saranno destinati a tutti gli allievi dei Centri di Formazione Professionale salesiani.

3.3. La formazione dei formatori e l'attualizzazione di linee guida ICT

Il livello formativo raggiunto dagli allievi è intrinsecamente correlato al livello di formazione del proprio formatore. La formazione e l'aggiornamento continuo del personale in materia di competenze digitali garantiscono ai nostri allievi una formazione più efficace, innovativa e digitale. Proprio per questa ragione alcuni esperti di formazione del CNOS-FAP sono impegnati nello sviluppo di moduli di formazione dei formatori (*ToT*) che permetteranno ai formatori di acquisire nuove competenze e di sfruttare appieno il potenziale degli strumenti di apprendimento basati sulle ICT (software, piattaforme, ecc.) e di integrarli nei moduli delle lezioni riguardanti la formazione a distanza.

Per aggiornare le competenze dei formatori e sostenerli nel processo di formazione, le *"Linee guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie"* precedentemente redatte dal CNOS-FAP nell'ambito dell'iniziativa iCnos, saranno ampliate e migliorate per fornire a 1.500 formatori ed esperti una guida pratica e di conoscenza per:

- sviluppare metodologie e avere strumenti didattici in sintonia con gli stili di apprendimento dei giovani;
- promuovere competenze didattiche e una metodologia realmente basate sul concetto di *learning by doing*;
- sostenere gli allievi con disturbi dello spettro autistico o problemi di apprendimento in generale;
- gestire la classe e gli studenti in tempo reale.

3.4. L'acquisto e la distribuzione di 100 laptop, 250 tablet e 150 kit di connessione per la formazione a distanza nella IeFP

Sono i gruppi vulnerabili di giovani studenti con origine economica svantaggiata a rischiare l'esclusione dalle lezioni, in particolare a causa della loro impossibilità di accedere a dispositivi, apparecchiature di base come laptop, tablet e connessione necessari per utilizzare le piattaforme di apprendimento a distanza e i software utilizzati dalle scuole e dai centri TVET. A seguito di uno studio sui bisogni legati ai bisogni dei 60 CFP salesiani presenti in Italia e più specificatamente in base al territorio regionale e a chiari criteri di vulnerabilità, tra cui lo status socioeconomico, la minoranza etnica e la condizione migratoria, sono stati selezionati 350 allievi che hanno beneficiato di un kit di avvio alla digitalizzazione comprendente un tablet o un laptop e un dispositivo di connessione con un abbonamento annuale, al fine di facilitare l'accesso alle lezioni.

L'insieme di queste azioni rappresenta e racchiude i cluster strategici individuati per generare un profondo cambiamento nel sistema, funzionale a far fronte alla pandemia e a provocare un cambiamento verso la formazione del "futuro".

4. Conclusioni

La pandemia in quanto acceleratore di dinamiche positive e negative quali la repentina innovazione digitale, l'aumento delle disuguaglianze, la crisi sanitaria e socioeconomica, non ha fatto altro che rendere più evidenti ed acuire i divari (digitali e non) che il sistema di IeFP italiano ha accumulato nel corso degli ultimi anni rispetto agli altri paesi europei.

Malgrado la promozione di buone pratiche e gli sforzi avviati per favorire la digitalizzazione all'interno degli istituti non sono stati sufficienti ed oggi a scontarne i ritardi e le conseguenze nel settore educativo sono gli allievi che si ritrovano sprovvisti di materiali adeguati e spesso esclusi dalla formazione a distanza.

Gli scenari possibili per rispondere a tali problematiche sono due: contrastare le disuguaglianze e il divario digitale seguendo una logica emergenziale che permetterebbe di raggiungere risultati a breve termine senza incidere a livello strutturale o rivalutare gli esiti di questa crisi e prevedere soluzioni a lungo termine. La trasformazione digitale, resa necessaria dall'improvvisa emergenza, l'utilizzo della tecnologia su larga scala nell'istruzione e nella formazione fino a poco tempo fa ritenute come una sfida dovrebbero essere considerati come l'occasione per sperimentarsi in una prospettiva in cui metodo e contenuto si intrecciano e si contaminano reciprocamente. È il momento giusto per formulare nuove soluzioni di sviluppo che permettano alla IeFP di adottare un piano di ricostruzione funzionale all'implementazione della digitalizzazione in ogni suo settore.

Proprio in quest'ottica la Federazione CNOS-FAP mira ad apportare un cambiamento strutturale nel sistema e a generare una IeFP più aperta, inclusiva, dinamica, efficace e realmente professionalizzante attraverso le ICT grazie alla sua partecipazione a sperimentazioni, progetti nazionali ed internazionali, e all'investimento in risorse educative aperte, software e simulatori virtuali, percorsi di *capacity building* per le figure chiave della IeFP sull'utilizzo e sulla pedagogia-didattica digitale.

Ci si auspica che questa crisi possa trasformarsi in una opportunità per tutti e rappresentare il trampolino di lancio per spingere i decisori italiani a promuovere e mettere a sistema un piano educativo di istruzione e formazione adeguato all'era digitale dando anche esecuzione alle numerose richieste provenienti dall'UE.

I contenuti di questo articolo sono responsabilità dell'autore e non necessariamente riflettono le opinioni di USAID o del Governo degli Stati Uniti.

Una "Comunità di pratica formativa online" a supporto della facilitazione digitale nella IeFP: l'esperienza eVETLab

FEDERICA ORADINI[1]

L'esperienza di "Facilitazione" è promossa nell'ambito di *eVETLab®* (*eVocational Education and Training Laboratory*) attivato nel mese di giugno 2020 nell'ambito del progetto più generale di ENAIP Trentino denominato *Progetto EdC – Ecosistema di Competenze*. Il Progetto è finalizzato a rinnovare il modello di azione educativo-formativa di ENAIP Trentino, rendendolo «ecosistema di competenze», capace di connettere riferimenti ed esperienze di tutti coloro che vivono o attraversano «l'ambiente ENAIP», per disporre di capacità e opportunità nell'affrontare le nuove sfide in rapporto alle «transizioni educative» emergenti e future. Attraverso l'esperienza di "Facilitazione", nell'ottica della Transizione digitale, ENAIP Trentino intende andare oltre il contesto emergenziale e incorporare il «potere ridefinitorio» del digitale nei modelli e negli spazi per l'insegnamento e l'apprendimento, per l'inclusione, per l'appeal, l'efficacia e l'efficienza dell'azione formativa. Tra gli elementi di riferimento, anche la presenza di una specifica «competenza digitale», come competenza chiave per l'apprendimento permanente indicata dalla Raccomandazione europea (2018), ora standard formativo nazionale di base (L.E.P di cui all'Accordo in CSR 2019) e la necessità di una più decisa incorporazione negli standard professionali e formativi della digitalizzazione come risorsa per l'operare in contesti produttivo-organizzativi 4.0.

La Comunità di "Facilitazione digitale"

L'esperienza ha preso avvio nell'a.f. 2020/2021, rispondendo alla richiesta dei docenti di ENAIP Trentino di favorire scambi di esperienze (approcci, strumenti,

[1] Esperta nella progettazione, sviluppo e promozione delle tecnologie digitali a supporto della didattica nei processi di innovazione educativa, già Coordinatrice del Dipartimento di Sviluppo delle Tecnologie Mobili Education Technology (Università di Westminster, Londra), responsabile scientifico-metodologica *eVET Lab®* di ENAIP Trentino.

difficoltà, soluzioni di miglioramento), di apprendere in modalità collaborativa, di verificare la "prossimità" degli approcci adottati rispetto ai principi teorici ed ai modelli più consolidati. Con lo sviluppo delle varie attività si è generata una vera e propria Comunità di pratica formativa fondata su vari elementi:

– condivisione e narrazione dell'esperienza;
– spontaneità ed informalità delle relazioni;
– impiego di linguaggi "sempre più di gruppo";
– cooperazione sistematica;
– improvvisazione pro-attiva davanti ai problemi e alle sfide poste al gruppo;
– identità, nella misura in cui i singoli partecipanti si sono riconosciuti nel gruppo e hanno iniziato a vivere come proprio il patrimonio delle conoscenze generate da tutti.

Se consideriamo le dimensioni fondamentali di questa Comunità nella fase di avvio e nel suo sviluppo, possiamo disporre del quadro offerto dalla seguente figura. Si può notare agevolmente che molti degli elementi riportati, e qui adattati allo specifico contesto di riferimento, richiamano numerosi caratteri tra quelli che, in maniera specifica, connotano il concetto di comunità di pratica formativa[2].

Dimensioni iniziali	***Dimensioni in progress***
Bisogni/Istanze di contesto e di sistema	Consapevolezza
Bisogni/Istanze individuali	Scalabilità
Spazi e tempi di condivisione	Sostenibilità
Curiosità	Trasparenza
Fiducia	Comparabilità
Senso di appartenenza	Integrazione
Visione comune	Implementazione
Identità	Personalizzazione/Contestualizzazione
Responsabilità e compiti	Diversificazione
Riconoscimento	Creazione
Aiuto reciproco	Riflessione strategica
Sensibilizzazione	Innovazione
Disponibilità	Promozione
Adesione	Diffusione
	Wellbeing

[2] Cfr. contributo di E. Wet e Gregory S. Williams (2017), citato in Pellerey M., *"Costruire comunità formative al lavoro anche online"*, Rassegna CNOS 2/2021, p. 49, con adattamenti dello stesso Michele Pellerey al caso della Formazione Professionale.

Per la creazione e l'avvio del consolidamento della Comunità si è fatto riferimento a vari approcci teorici e modelli concettuali[3], tra questi quello denominato "CoI" (Community of Inquiry[4]).

La Comunità ha visto il coinvolgimento di venti docenti che hanno aderito alle varie attività proposte da *eVETLab*®: fruizione di lezioni, riflessione, discussione e rielaborazione, progettazione individuale e di gruppo, simulazione. Quattro le macro-fasi di avvio della Comunità:

– fase iniziale di carattere formativo (settembre 2020 – novembre 2020);
– fase di feed back (gennaio 2021 – febbraio 2021), funzionale a raccogliere sia prime indicazioni sull'applicazione di quanto appreso nei processi di insegnamento sia riflessioni sul metodo e sui contenuti rispetto al proseguimento del percorso della Comunità;
– fase di primo accompagnamento (marzo 2021 – maggio 2021);
– fase di legittimazione funzionale (giugno 2021).

La partecipazione alle attività (sia di gruppo che individuali) ha richiesto ai docenti un impegno complessivo di circa 50 ore delle quali 15 ore in modalità "sincrona" svolte nelle 14 sessioni live previste dalla fase di carattere formativo (8 sessioni live) e dalla fase di primo accompagnamento (6 sessioni live). Di seguito le macro-tematiche della formazione:

– Principi guida e modelli di progettazione
– Progettazione a ritroso
– Pianificazione e sviluppo di lezioni online
– Progettazione attività sincrone e asincrone
– Progettazione e realizzazione di micro-video lezioni
– Valutazione

Tra i prodotti della Comunità finora validati e disponibili per l'intero sistema ENAIP Trentino:

– *10ViPs* (Video di presentazione dei 10 consigli più importanti per l'insegnamento e l'apprendimento online per ambito disciplinare);
– *APPerò* (Guida all'uso di strumenti e tecniche per la didattica digitale integrata);
– *5ePitch* (Micro presentazioni[5] di "lancio" della facilitazione digitale nei diversi ambiti disciplinari).

[3] Ad esempio, quello del Connetivismo. Cfr. SIEMENS G., Connectivism: *A Learning Theory for the Digital Age*, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol. 2, 2005 N.1.

[4] Cfr. ad esempio, GARRISON D.R., ANDERSON T., e ARCHER W., *"Indagine critica in un ambiente basato su testo: videoconferenza nel modello di istruzione superiore. Internet e istruzione superiore"*, 2 (2-3), 2000 pp. 87-105. Si veda anche PELLEREY M., "C*ostruire comunità formative al lavoro anche online"*, Rassegna CNOS 2/2021, p. 53.

[5] Si tratta di presentazioni che utilizzano la tecnica "elevator pitch".

Il “profilo identitario” della facilitazione/del facilitatore digitale

La facilitazione digitale si configura come una “relazione d’aiuto abilitante” in una situazione di cambiamento (la transizione digitale dei processi di insegnamento e apprendimento) in cui uno dei partecipanti (il Facilitatore) cerca di rendere più facile o agevolare l’individuazione, l’integrazione e l’uso efficace di approcci, tecnologie e risorse digitali in ogni fase delle attività di insegnamento e apprendimento. La facilitazione favorisce una valorizzazione delle risorse personali, strumentali, tecniche e una maggiore possibilità di espressione delle potenzialità di chi, nella relazione, esprime i propri bisogni ed inizia a consolidare il suo percorso di “crescita consapevole nelle proprie competenze digitali”. È parte attiva di questa relazione chi la promuove, la costruisce e la mantiene (il Facilitatore) e coloro che ne possono trarre sostegno: i colleghi docenti/formatori, i tutor preposti a vario titolo (formativo, aziendale, ecc.) al presidio dei processi di apprendimento, gli allievi. Il processo e le attività di facilitazione non vanno date per scontate (standardizzate) in quanto si co-costruiscono, si co-alimentano e si co-consolidano (tutti gli attori in campo sono parte attiva e responsabile della metamorfosi necessaria per perseguire l’obiettivo condiviso) tramite disponibilità all’ascolto, autenticità, coerenza, riconoscimento, accettazione, rispetto e capacità di contenimento reciproco delle istanze. La relazione d’aiuto può variare da contesto a contesto e per questo può offrire spazi, tempi e temi da affrontare ed approfondire che richiedono, oltre l’empatia, attenzione e incoraggiamento specifici per far sentire riconosciute le proprie individualità. La facilitazione è dunque un processo che, oltre all’aiuto in senso stretto, offre soluzioni pratiche e nuove strategie contestualizzate/personalizzate per implementare la catena del valore (ad esempio, le pratiche di progettazione, insegnamento, apprendimento, valutazione, sviluppo personale e professionale) del percorso di cambiamento che agevola e sostiene.

Il Facilitatore digitale è una figura esperta in grado di utilizzare una gamma di approcci e di tecnologie digitali[6] in modo creativo e critico per contribuire collaborativamente ad arricchire e potenziare le strategie e le pratiche didattiche, orchestrando nei processi di insegnamento e apprendimento strumenti e risorse al fine di rendere più efficace l’intervento educativo. La relazione d’aiuto che è in grado di attivare e offrire consente:

[6] Il termine “tecnologie digitali” è utilizzato per indicare tutti gli strumenti e le risorse che possono essere utili per apprendere (tablet, app, siti web, giochi, social network, contenuti digitali di varia tipologia).

– sul versante dell'organizzazione educativa, di supportare a tutti i livelli la valorizzazione e il miglioramento delle competenze e attività professionali dei diversi attori in campo sia nell'insegnamento e nell'apprendimento che in altre funzioni fondamentali come quella della comunicazione e dell'interazione organizzativa con i colleghi, gli allievi, i genitori e le parti a vario titolo interessate;
– sul versante dell'allievo, di amplificare le opportunità di appropriarsi del proprio percorso di apprendimento e di esserne protagonista attivo, di proporre attività adatte al proprio livello di competenze nonché ai propri interessi ed esigenze conoscitive e applicative, di assicurare l'accessibilità a tecnologie, approcci e risorse sia per superare abitudini e preconcetti rispetto al "mondo digitale" che per promuovere e sostenere lo sviluppo delle competenze digitali nelle diverse aree di riferimento (alfabetizzazione all'informazione e ai media; comunicazione e collaborazione digitale, creazione di contenuti digitali, uso responsabile del digitale, riduzione di problemi tecnici).

Lungi dall'essere un esperto di tecnologie e di informatica, il facilitatore digitale opera sulla base di:
– un modello di apprendimento "formale, informale e reciproco" caratterizzato dall'adattamento ai bisogni espressi da chi sta imparando e che intende incrementare, oltre al proprio livello di competenza ("come si può fare"), la propria autonomia rispetto a esigenze sia emergenti che future ("come posso o potrò fare");
– un modello di relazione e affiancamento basato sul "*mentoring*" caratterizzato dalla messa al centro del *mentee* per chiarire i suoi obiettivi, per confrontare l'esperienza finora vissuta e le competenze maturate nella prospettiva di affrontare la situazione sfidante di cambiamento (la transizione digitale, il *lifelong learning* digitale).

Nel suo esercizio funzionale, il facilitatore digitale "non impone nulla" ed è "neutro" rispetto agli eventi di cui sono protagonisti i destinatari della sua azione che non vengono mai influenzati ma animati per promuovere processi autonomi e occasioni riflessive come leva della crescita individuale e della comunità di appartenenza.

Considerando, in sintesi, il quadro di operatività e competenza del Facilitatore digitale, è possibile individuare come sue "risorse qualificanti" da mettere a disposizione di tutti gli attori in campo:
– la propensione alla curiosità e all'apertura a nuove idee, a varie opportunità, all'esplorazione, alla sperimentazione;
– la capacità di individuare e selezionare gli approcci e le tecnologie digitali da utilizzare in una specifica situazione e di comprendere benefici e limiti delle diverse scelte sia in generale che in riferimento all'approccio pedago-

gico specifico (ad esempio, quello identitario del sistema di Istruzione e Formazione Professionale);
- la capacità di modificare, adattare, rielaborare, integrare, creare le risorse educative digitali necessarie per l'insegnamento e l'apprendimento;
- la capacità di favorire e ottimizzare la condivisione di conoscenze/esperienze/riflessioni e la collaborazione tra allievi, tra docenti/formatori, tra quest'ultimi e i discenti;
- la capacità di monitorare e valutare attività, risultati, esiti supportando processi di autoconsapevolezza rispetto ai progressi fatti, ai punti di forza, a quelli di miglioramento in vista dell'individuazione e applicazione di nuove strategie di azione/intervento sulla base di eventuali vincoli contestuali, fisici o cognitivi che possono emergere e manifestarsi come fattori condizionanti l'effettivo raggiungimento degli obiettivi organizzativi e didattici.

La competenza chiave del Facilitatore digitale, prendendo anche spunto dal quadro DigCompEdu[7], può essere così articolata.

"*Promuovere, gestire e diffondere l'utilizzo di atteggiamenti, approcci e risorse educative digitali (tecnologie e contenuti di varia tipologia) nei processi di insegnamento e apprendimento*".

Si tratta di una competenza che racchiude tutte tre le dimensioni del modello di competenza digitale[8]: tecnologica, cognitiva, etica. Tali dimensioni, fortemente integrate tra loro, includono padronanze di nozioni ed abilità ma anche responsabilità sociali, atteggiamenti e modi di porsi.

Volendo tratteggiare alcune delle più significative abilità a supporto della competenza, il facilitatore digitale si connota per la capacità di:
- individuare, integrare ed orchestrare approcci, strumenti e risorse digitali;
- riflettere criticamente sulle pratiche digitali sia individuali che della comunità educativa;
- supportare la sperimentazione e lo sviluppo di nuove pratiche educative e approcci pedagogici avvalendosi delle opportunità della transizione digitale dei processi di apprendimento;
- individuare, selezionare e promuovere strumenti e servizi digitali per miglio-

[7] European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu Commissione Europea, Centro Comune di Ricerca European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770.

[8] Si veda, ad esempio, il modello di competenza digitale elaborato da Calvani A., *Competenze digitali nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla*, Trento, Erickson, 2010; Calvani A., La competenza digitale: per un modello pedagogicamente significativo, *Tecnologie didattiche*, 21(2013), 3, pp. 132-140.

rare le interazioni del docente/formatore con gli allievi, individualmente e collettivamente, sia all'interno che all'esterno del contesto formale di apprendimento;
- offrire supporto e consulenza contestualizzata e personalizzata per sperimentare nuove forme di insegnamento;
- promuovere l'apprendimento digitale attraverso E-tivities[9] collaborative;
- diffondere un approccio positivo ma realistico rispetto al potenziale delle tecnologie e dei contenuti digitali;
- valorizzare le tecnologie digitali per favorire e ottimizzare la collaborazione, la condivisione di esperienze e la creazione condivisa di conoscenza;
- fornire elementi di riflessione sull'uso responsabile e attento delle diverse risorse sia per evitare l'incremento delle disuguaglianze in presenza di vincoli di varia tipologia (contestuali, fisici, cognitivi, tecnologici) che per assicurare il benessere fisico, psicologico e sociale nell'operatività nell'ambiente digitale;
- proporre soluzioni per ottimizzare, in modo collaborativo, la comunicazione con gli allievi, le famiglie e con altri attori dell'organizzazione educativa;
- collaborare con altri colleghi nella selezione, modifica e rielaborazione di risorse digitali aperte e/o nella creazione di nuove risorse per la didattica e l'apprendimento;
- arricchire e potenziare i processi di apprendimento collaborativo e autoregolato attraverso le tecnologie digitali;
- consigliare approcci progettuali e attuativi in grado di avvalersi delle tecnologie digitali per diversificare e ottimizzare le strategie di valutazione esistenti nella prospettiva della loro innovazione nonché per disporre di dati relativi all'attività degli allievi e ai risultati progressivamente raggiunti al fine di comprendere meglio e ottimizzare i processi di insegnamento e apprendimento;
- abbinare l'utilizzo delle tecnologie digitali a strategie didattiche in grado di favorire l'attivazione delle abilità trasversali (*soft skill*) e del pensiero critico, nonché la libera espressione della creatività.

La competenza "core" del facilitatore digitale è associabile alla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni[10] connotativa il Settore economico professionale "Servizi di educazione, formazione e lavoro". Nello specifico, si tratta del processo lavorativo "Servizi per il lavoro, apprendimento e formazione

[9] SALMON G., *E-tivities: The key to active online learning (2nd ed.)*, London and New York, Routledge, 2013; SALMON G., *E-moderating: The key to teaching and learning online (3rd ed.)*, New York, Routledge, 2011.

[10] Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, INAPP.

professionale", della sequenza di processo "Erogazione di servizi di formazione professionale", dell'Area di attività 18.01.15 "Tutoraggio in apprendimento a distanza (e-tutoring)" e dei seguenti Risultati attesi[11]:

- *Supportare i soggetti partecipanti ad attività di e-learning, fornendo informazioni sui programmi di studio, sulla fruizione dei materiali didattici online e su tutte le procedure e scadenze del corso, rilevando le esigenze dei partecipanti e le eventuali criticità e facilitando le relazioni tra allievi e formatori*
- *Organizzare l'attività formativa, programmando, sulla base delle indicazioni del docente, le sessioni di lavoro online (sincrone e asincrone), predisponendo gli ambienti delle piattaforme per l'e-learning, monitorando l'attività formativa e gestendo la modulistica di riferimento*
- *Supportare il docente nella realizzazione delle attività formative online, provvedendo alla riproduzione e al packaging dei materiali didattici, curandone la distribuzione in modalità a distanza, la condivisione e la loro archiviazione e curando la predisposizione e somministrazione a distanza di prove di verifica dell'apprendimento*

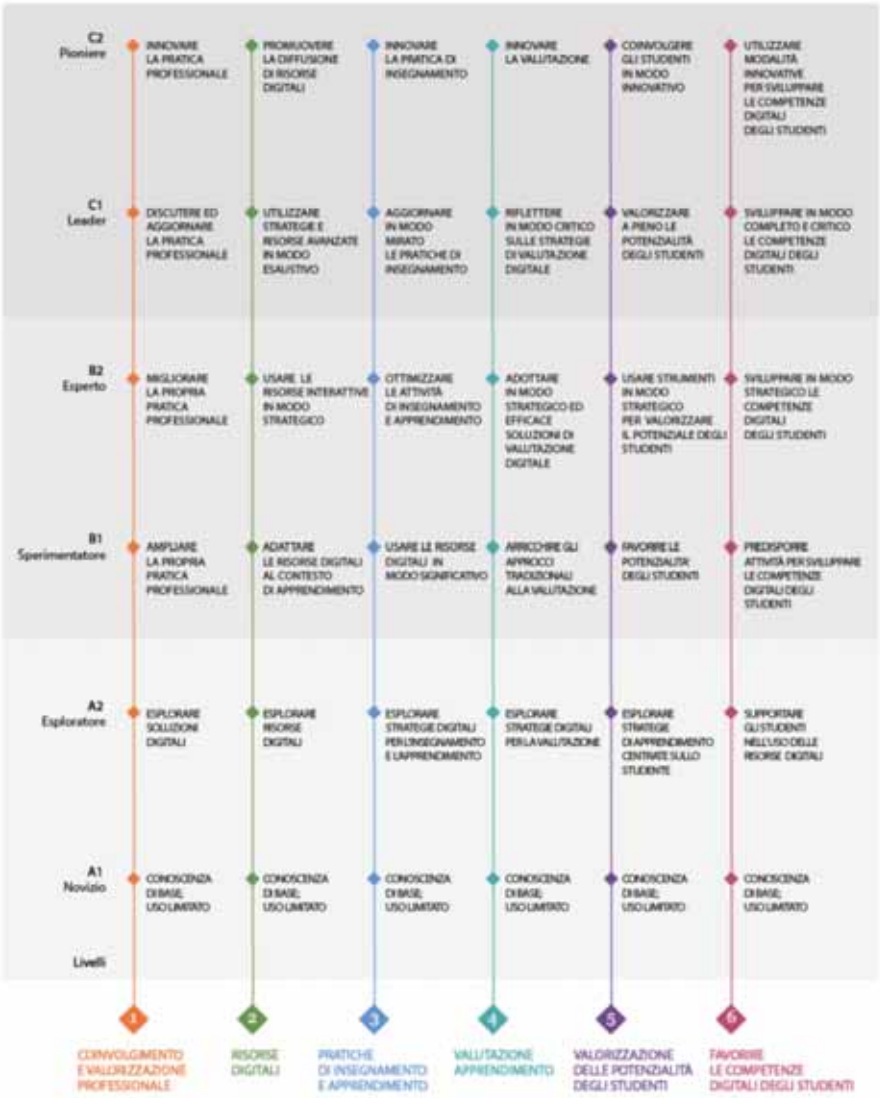
Tali risultati attesi perimetrano le seguenti attività, esplicative della performance relativa al tutoraggio in apprendimento a distanza (*e-tutoring*) secondo la nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni:

- *supporto informativo e tecnologico ai partecipanti ad attività di e-learning;*
- *supporto relazionale e comunicativo in percorsi di e-learning tra utenti e formatori;*
- *rilevazione di problemi di apprendimento e di fruizione del materiale didattico online;*
- *programmazione e realizzazione di sessioni di lavoro online;*
- *supporto organizzativo in percorsi di e-learning;*
- *monitoraggio dell'attività formativa e gestione della modulistica;*
- *supporto ai formatori nella realizzazione di materiali didattici;*
- *approntamento, condivisione e archiviazione di materiali didattici;*
- *supporto ai formatori nelle attività di predisposizione e somministrazione delle prove di verifica dell'apprendimento.*

I fattori che caratterizzano l'acquisizione della competenza di facilitazione digitale possono essere ricondotti sia all'esperienza personale (attività svolte)

[11] I Risultati attesi di una Area di Attività (ADA) costituiscono nel loro insieme l'output (valore) dell'ADA che può essere, rispetto al Processo, intermedio o finale. Il risultato atteso consente di disporre di tre tipologie di informazione: 1. la descrizione sintetica del prodotto/servizio da realizzare/erogare; 2. la performance necessaria per l'ottenimento del risultato (cioè le caratteristiche essenziali dell'azione da svolgere); 3. il livello di responsabilità, rispetto al prodotto/servizio, e di autonomia, rispetto alla performance stessa.

che a specifiche azioni formative. Entrambi possono definire un percorso esperienziale/competenziale che delinea una progressione cumulativa dei livelli di padronanza dell'autonomia e responsabilità, delle abilità esercitabili, delle nozioni possedute: ogni livello superiore comprende tutti gli elementi di competenza contenuti nei livelli inferiori (cfr. schema della progressione dei livelli secondo il quadro DigCompEdu).



La “legittimazione funzionale” della facilitazione/del facilitatore digitale

Uno dei tre “Territori d’azione” della Comunità di pratica è stato quello della “Responsabilità”, oltre a quello della “Esperienza” e della “Creatività”. L’obiettivo di questo Territorio è stato riassunto nello slogan lanciato da ENAIP Trentino “*Io facilitatore, noi facilitatori e gli altri*” per delimitare il campo di una specifica azione funzionale ad accompagnare i membri della Comunità nell’accrescimento e consolidamento della loro identità professionale nell’ottica del “benessere (*wellbeing*)” ovvero della capacità di esercitare il proprio ruolo e di vivere la responsabilità di facilitazione in modo sostenibile dal punto di vista personale, lavorativo e sociale.

La legittimazione funzionale e organizzativa della facilitazione digitale ha previsto il riconoscimento del percorso esperienziale fin qui compiuto dai partecipanti attraverso una specifica “Attestazione di Facilitatore digitale”. Non si tratta di un’attestazione della frequenza di uno specifico corso di formazione ma di messa in trasparenza delle acquisizioni attraverso il percorso esperienziale sia individuale (esperienza diretta sul campo) che di gruppo (collaborazione e condivisione nella Comunità) che ha portato a prodotti comuni spendibili nel più ampio ecosistema di competenze di ENAIP Trentino. Gli elementi emersi dal confronto sistematico con la Comunità e la governance dell’Ente hanno consentito il rilascio di un Attestato associato all’Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni e correlabile al Quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori (DigCompEdu). Il valore (come esplicitato nell’Attestato) è quello di “*atto privato di parte seconda rilasciato per agevolare la messa in trasparenza, la leggibilità e spendibilità delle esperienze maturate ai sensi e per gli effetti del Decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13*”. Le operazioni svolte nel processo che ha portato all’elaborazione dell’Attestato sono state: identificazione nella nomenclatura dell’Atlante di un’Area di Attività (ADA) pertinente; esame delle Attività dell’ADA in termini di coerenza/effettività/sostenibilità; valutazione della pertinenza dei risultati attesi associati a ogni attività; ricostruzione delle modalità/atteggiamenti di coinvolgimento e collaborazione tra i partecipanti alla Comunità; rilettura delle performance emerse (presentazioni, compiti, prodotti finali). Il profilo esperienziale “core” del facilitatore digitale emerso è risultato correlabile, sulla base del DigCompEdu, al “livello soglia” di Esperto (B2) delineando una possibile progressione verticale verso i livelli Leader (C1) e Pioniere (C2).

Inserto

FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

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

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

NULLA SARÀ PIÙ COME PRIMA?

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

RASSEGNA CNOS propone 9 voci per orientarsi:

poche parole consistenti e aggiornate da possedere, che possono aiutare a dipanare una matassa aggrovigliata. Nove voci compilate per l'anno 2021 e distribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate su: Contesto Italiano e Internazionale, Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Processi Formativi.

1. Agenda 2030 e Politiche Europee di VET
2. Mercato del lavoro e domanda di nuove professionalità/competenze

3 Politiche attive del lavoro e della formazione in Italia

1. Filiera formativa professionalizzante
2. Sistema formativo integrato (Scuola - FP)

3 Nuovi profili professionali degli operatori della FP

1. Didattica integrata
2. Didattica laboratoriale

3 Pedagogia del lavoro e alternanza formativa

Politiche attive del lavoro e della formazione in Italia

Eugenio Gotti

A livello comunitario, l'Eurostat suddivide le *policy* del mercato del lavoro in tre categorie di attività: i servizi per il lavoro, le misure di politica attiva e i sostegni al reddito.

I servizi per il lavoro includono tutte le attività dei centri pubblici per l'impiego e altri servizi destinati alle persone in cerca di occupazione finanziati con risorse pubbliche. Le misure di politica attiva, invece, comprendono gli interventi che forniscono supporto ai gruppi più svantaggiati del mercato del lavoro. Tali azioni sono finalizzate all'attivazione dei disoccupati, al supporto nel processo di transizione dall'inattività involontaria verso un'occupazione o alla prevenzione della perdita del lavoro da parte delle persone a rischio disoccupazione. Nelle misure di politica attiva rientrano la formazione professionale, gli incentivi all'occupazione, il sostegno all'occupazione ed alla riabilitazione, le misure per la creazione diretta di lavoro, gli incentivi per la costituzione di startup.

In Italia, la legge 196 del 24 giugno 1997[1] apre il mercato dei servizi alle Agenzie di intermediazione private, superando il precedente monopolio pubblico. Il decreto legislativo 276 del 2003 estende l'attività di intermediazione ad una pluralità di soggetti, purché autorizzati: agenzie private del lavoro, Università, Istituti scolastici, Camere di Commercio, consulenti del lavoro, Enti bilaterali.

Il Jobs Act (Legge 183/2014 ed il decreto legislativo attuativo per le PAL, il D.lgs. 150/2015) consolida ulteriormente tale approccio con il ri-

[1] Si fa riferimento al processo avviato con le riforme Bassanini-Treu (Legge n. 59/1997 e Legge n. 196/1997); a seguire con il Decreto Legislativo n. 469/1997 che, con l'art. 10, ha dato una spinta ulteriore a un mercato del lavoro a gestione mista ammettendo e disciplinando la gestione della mediazione anche da parte dei soggetti privati. Poi, ancora, il Decreto legislativo n. 297/2002 che ha fatto accantonare definitivamente il vecchio collocamento delineando in modo più marcato le attività di mediazione come prestazioni di servizi. Infine nel 2003 con la legge 30 e con il Decreto Legislativo 276 l'evoluzione normativa ha trovato il suo compimento con la fissazione di regole operative e di qualità dei servizi resi anche alle imprese. A partire dal 2003 si sono quindi create le condizioni per un mercato realmente aperto ai mediatori privati con l'autorizzazione alle agenzie per il lavoro. Il regime di autorizzazione a livello nazionale e di accreditamento a livello regionale hanno assicurato un rapporto simmetrico tra servizi pubblici e privati mirato al raccordo e alla integrazione.

conoscimento di una nuova Rete Nazionale dei servizi per l'impiego, coordinata dall'ANPAL, nel rispetto delle competenze costituzionalmente riconosciute alle Regioni e alle Province Autonome di Trento e Bolzano ed è composta, oltre che dall'ANPAL, dalle strutture regionali per le Politiche Attive del Lavoro e dai due Istituti nazionali che si occupano dalla previdenza e della sicurezza sociale e sul lavoro. Da una parte l'INPS che si occupa degli incentivi e degli strumenti di sostegno al reddito, dall'altra l'INAIL per quanto concerne il reinserimento e l'integrazione lavorativa delle persone con disabilità da lavoro.

Sono parte della Rete anche i fondi interprofessionali per la formazione continua e quelli bilaterali della somministrazione, il sistema delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, le università e gli altri istituti di scuola secondaria di secondo grado.

Sono ricompresi, infine, due enti già collaterali al Ministero del Lavoro: INAPP e Anpal Servizi S.p.A.

La rete si conferma quindi un'articolazione composita in cui diversi attori partecipano con specifiche ed eterogenee funzioni. Tuttavia, centrale per l'erogazione dei servizi è il ruolo degli operatori, in primis i centri per l'impiego ed i servizi privati autorizzati ed accreditati.

Il principio che ha informato l'azione legislativa del Jobs Act, mutuato dalla tradizione nord-europea, è quello di rafforzare le tutele dei lavoratori nel mercato del lavoro, supportandone tutte le transizioni, dal primo inserimento lavorativo alla transizione da lavoro a lavoro, in considerazione della dinamica generale di riduzione della durata dei singoli lavori, conseguenza dei cambiamenti organizzativi e tecnologici avvenuti nelle modalità della produzione ed in modo correlato di rispondere a tali nuove dinamiche con la creazione di una protezione al reddito nelle fasi di transizione strettamente correlata alla partecipazione a programmi strutturati di riqualificazione e reinserimento lavorativo.

L'obiettivo dichiarato dalla norma è quello di ridurre i tempi di transizione, di supportarli nel duplice versante di sostegno al reddito e di offerta di servizi di accompagnamento al lavoro, spostando quindi progressivamente il baricentro dell'azione pubblica dalla tutela nel posto di lavoro alla tutela nel mercato del lavoro.

A tale scopo, la norma mira a rafforzare il sistema pubblico - privato dei servizi per il lavoro, promuove un approccio *case management* a favore delle persone in cerca di lavoro e il sistema di *profiling* come elemento fondamentale per la personalizzazione delle prestazioni.

L'attuazione di tale impianto, si

poggia su tre pilastri: innanzitutto una governance multilivello tra Stato e Regioni; in secondo luogo, una rete dei servizi per le politiche del lavoro composta da diversi soggetti pubblici e privati chiamati ad attuare gli interventi; infine dal complesso dei servizi da erogare ai cittadini che assumono il rango di Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP).

Ciascuna di queste tre componenti è essenziale per la configurazione del sistema nazionale di politiche attive del lavoro. Si è venuta così a creare una struttura del mercato del lavoro fondata su una "*governance* multilivello": lo Stato definisce le misure che devono essere erogate a livello nazionale, mentre le competenze in materia di programmazione delle politiche attive sono in capo alle Regioni. Anpal, infine, coordina l'erogazione delle misure nazionali.

Questi servizi costituiscono i Livelli Essenziali delle prestazioni (LEP), ossia i diritti di tutti i cittadini ad essere assistiti attraverso una serie di servizi personalizzati ed integrati per la ricerca di un lavoro. I LEP da garantire su tutto il territorio nazionale sono stati definiti con Decreto del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali con DM 4/2018. In base al modello di organizzazione del mercato del lavoro prescelto dalle singole Regioni, l'erogazione dei servizi potrà essere effettuata oltre che dai Centri per l'impiego anche dagli operatori accreditati ai servizi per il lavoro.

Al di là del modello organizzativo per l'erogazione delle politiche che ciascuna Regione ha deciso di darsi secondo le prerogative costituzionalmente riconosciute, ciò che è rilevante è che le policy regionali sono caratterizzate da interventi di avvicinamento delle persone al mercato del lavoro fondati su principi di personalizzazione del servizio e di universalità delle misure, sebbene continuino ad essere previste specifiche azioni per determinati target (es. giovani, disabili, disoccupati di lunga durata).

Con riferimento alle attività di formazione, il D.lgs. 150/2015 si occupa dei soggetti accreditati per le attività formative, prevedendo la costituzione di un "Albo nazionale degli enti accreditati a svolgere attività di formazione professionale" e di uno specifico "sistema informativo della formazione professionale" in cui vengono registrati i percorsi formativi finanziati in tutto o in parte con risorse pubbliche. In sostituzione del libretto formativo del cittadino, i dati raccolti nel sistema informativo della formazione professionale confluiscono nel fascicolo elettronico del lavoratore, insieme a quelli del sistema informativo delle politiche attive del lavoro.

In questi anni vi sono state esperienze anche significative di politiche attive del lavoro, ma non possiamo

ancora parlare di un vero e proprio sistema.

A tutt'oggi le iniziative nazionali per l'attuazione di misure di PAL si sono caratterizzate o per una marcata autoreferenzialità, come la sperimentazione del cosiddetto "Assegno di ricollocazione", realizzato da Anpal senza la partecipazione dei sistemi regionali, o attraverso un piano nazionale attuato poi dalle singole Regioni, come nel caso del programma "Garanzia Giovani" che tuttavia ha mantenuto caratteristiche di significativa differenziazione degli interventi nei diversi territori. Oltre a ciò si sono sviluppate parallelamente iniziative di policy regionali, spesso in competizione con quelle nazionali.

La sfida oggi è lo sviluppo di un vero e proprio sistema di politiche attive, realizzato in tutte le Regioni in coerenza con i LEP fissati a livello nazionale, che consenta a tutte le persone in cerca di lavoro di trovare una risposta nei servizi offerti dai Centri per l'impiego e dalla rete degli operatori accreditati per i servizi al lavoro ed alla formazione.

Per fare ciò, anche con il supporto del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), è previsto da un lato il potenziamento dei centri per l'impiego, con un piano di assunzione che porterà un aumento di personale da 8 a 20mila unità, dall'altro l'attivazione di servizi erogati dalla rete regionale dei servizi al lavoro pubblici e privati accreditati, con il cosiddetto Programma Nazionale per la Garanzia Occupabilità dei Lavoratori (GOL) che ha l'ambizioso obiettivo di rendere unitaria l'azione dei diversi sistemi regionali, evitare la concorrenzialità di linee di policy regionali e quelle nazionali, arrivando quindi ad offrire ai cittadini un sistema di servizi di accompagnamento al lavoro e di *reskilling* sempre attivo.

Bibliografia

Coordinamento tecnico della IX Commissione della Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome, Gotti E., Meneguzzo L., *Politiche attive del lavoro*, in *XXII Rapporto mercato del lavoro e contrattazione collettiva 2020*, CNEL, 2021.

Aa.Vv., *Lavoro, formazione e società in Italia nel passaggio all'era post Covid-19*, INAPP, 2021.

Aa.Vv., *Le politiche attive del lavoro in Italia. Primo rapporto annuale congiunto ANPAL, Regioni e Province autonome*, Anpal, 2019.

Varesi P., P.A., *Politiche attive e servizi per l'impiego*, in *Il libro dell'anno del diritto 2013*, Roma. http://www.treccani.it/enciclopedia/i-servizi-per-l-impiego-e-le-politiche-attive-del-lavoro_(Il-Libro-dell'anno-del-Diritto)/

Nuovi profili professionali degli operatori della Formazione Professionale

Mauro Frisanco

L'espressione profilo professionale indica la "*sintetica descrizione delle mansioni e della professionalità necessaria a svolgerle, proprie di un determinato gruppo omogeneo di lavoratori*" (dizionario Nuovo De Mauro). Nello specifico, il profilo esprime ciò che un lavoratore sa fare o ciò che un lavoratore è chiamato a fare. Il concetto di profilo è dunque strettamente collegato a quello di figura professionale che, tuttavia, esprime la "denominazione" assegnata a uno specifico ruolo lavorativo al quale vengono ricondotte attività, competenze, abilità e conoscenze. In altri termini, se la figura è il "packaging", il profilo ne è il "contenuto".

Al di là di questo necessario chiarimento concettuale, l'obiettivo di questa voce è di collocare, dentro il quadro più generale dei forti mutamenti nel contesto sociale, della complessità, dell'incertezza e della resilienza, le "nuove professionalità" (intese come le qualità di chi svolge il proprio lavoro con competenza, scrupolosità e adeguata preparazione) già oggi, e ancor più in prospettiva, richieste all'Istruzione e formazione professionale (IeFP). Si tratta di istanze che provengono da tutti gli ambienti che attraversano la IeFP: quello europeo di garanzia di qualità (*EQAVET, Quadro a livello europeo per supportare l'assicurazione della qualità nell'istruzione e formazione professionale emerso dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, GU C 155 - 8.7.2009*); quello nazionale dei livelli essenziali delle prestazioni nazionali recentemente aggiornati (*nuovi L.E.P. di riferimento espressi in termini di standard formativi da assicurare secondo l'Accordo in CSR del 1 agosto 2019*); quello sociale delle tante ed eterogenee sfaccettature delle giovani generazioni con le loro povertà, fragilità, debolezze ma anche dei talenti e delle forze positive da mobilizzare; quello economico-lavorativo delle situazioni sfidanti su tutti i piani in termini di atteggiamenti e performance attese (flessibilità, mobilità, riflessività, prossimità, liquidità, agentività, affidabilità, inclusività, resilienza, efficienza, efficacia); quello esistenziale con i suoi simboli e valori instabili, disorientanti, generatori di crisi e bisogni di visione, di senso, di significato, di riconoscimento

e d'identità del singolo e della comunità.

Il quadro di riferimento dell'azione educativa e formativa che emerge rende evidente la centralità di alcune nuove dimensioni che confluiscono in futuri "profili arricchiti" dei formatori IeFP. Fermo l'insieme integrato e armonico delle competenze culturali e disciplinari (conoscenza e padronanza scientifica della materia oggetto di insegnamento), storico-pedagogiche (conoscenza della storia dei percorsi scolastici e dei suoi processi di evoluzione, adattamento dei programmi didattici alla situazione educativa e formativa), psicologiche (conoscenza e padronanza dei processi di apprendimento), metodologico-didattiche (modellizzazione curriculare e di azione), valutative e auto-valutative (attenzione al processo e alla certificazione), digitali (collaborazione, partecipazione, circolarità, inclusione digitalmente aumentate), relazionali e di orientamento (ascolto attivo e dialogo pro-attivo), organizzative (co-progettazione e co-gestione), di ricerca e di documentazione (tracciabilità e trasferibilità), di riflessività (autocritica e autovalutazione) che configura il "referenziale professionale standard" di chi supporta l'insegnamento e l'apprendimento nell'attuale e futuro contesto, al formatore IeFP sono richiesti sviluppi professionali nella prospettiva di avvalersi dell'identità dell'agire educativo-formativo connotativa il "modello IeFP" che negli anni si è progressivamente affermato. Si tratta, in generale, di cogliere le sollecitazioni esterne per guardare oltre i confini della propria attività professionale. Non si tratta di acquisire risorse cognitive "avanzate" ma, in molti casi, di affinare, di mobilizzare e di mettere in valore quelle che già ci sono per esercitare responsabilità sempre più ampie e complesse nelle diverse e molteplici situazioni d'azione. Entrano in gioco le cosiddette "risorse d'attivazione", personali e professionali, tra le quali possiamo annoverare, in primis, la capacità di motivare per cogliere e abitare quegli spazi che ognuno può occupare grazie al suo potenziale. L'attuale "modello IeFP" è basato sulla personalizzazione, sull'accoglienza e accompagnamento, sulla cura, sulla didattica attiva, sull'insegnamento e apprendimento per competenze, sul perseguimento del successo formativo grazie alla valorizzazione delle potenzialità di tutti, su un sapere non separabile dalla pratica, su modalità di crescita educativa, culturale e professionale ancorate a percorsi graduali nel rispetto degli stili e dei tempi di ognuno. È indubbia la significativa validità di tale "modello" per quanto attiene la capacità di assicurare condizioni in grado di promuovere crescita e apprendimento adeguati per navigare in contesti formali, non formali e informali sempre più

complessi e sfidanti. Tuttavia, le nuove istanze socio-economiche chiedono di rinforzarlo e di estendere il suo orizzonte d'azione nella prospettiva della sempre più feconda, vitale, strategica e funzionale (alla "mission IeFP") integrazione con i diversi contesti d'organizzazione e d'azione collaborativa (o comunitaria), in primo luogo quelli lavorativi (reali, simulati, smart a distanza) e quelli "aumentati" grazie alla comparsa e pervasiva diffusione delle nuove tecnologie educative con conseguente rilevante cambiamento paradigmatico nella direzione dell'"educativo digitale[1]". Da un'angolatura di osservazione più generale, potremmo individuare nelle "connessioni diversificate e globali" l'elemento che genera l'accentuazione delle attribuzioni di "nuove" responsabilità (competenze) ai formatori IeFP. Molto dell'efficacia e del successo delle azioni future in grado di supportare le transizioni educativo-formative emergenti e prospettiche, fondate su un'applicazione intelligente della sussidiarietà, della digitalizzazione, della sostenibilità, dipende dalla capacità di dialogo intorno a idee, progetti, condizioni, soluzioni, risorse, criteri, strumenti, esiti, correttivi.

Di qui, un profilo del formatore che incorpora, oltre tutte le dimensioni di professionalità richieste dai processi e dalle attività identitarie della "catena del valore IeFP", forme di conoscenza e di abilità pratiche aperte a considerare come affrontare, comprendere, guidare, condividere, influenzare e gestire trasformazioni (di processo, di prodotto, di servizio) fondate su tessuti di azioni, di linguaggi, di repertori da mettere a fattor comune. Prende così piede l'importanza di un atteggiamento di conversazione continua con la situazione sfidante, le sue caratteristiche, le sue implicazioni, i suoi attori (i colleghi, le diverse figure dell'organizzazione formativa, altre istituzioni formative, organizzazioni di rappresentanza, istituzioni di governance locale, imprese, famiglie, servizi di varia tipologia). Il costrutto identitario del "profilo d'azione[2]" del formatore assume dunque quei caratteri che gli conferiscono maggiore e più profonda articolazione oltre che una sistematica dinamicità. Tra i più significativi, quelli che promuovono ispirazione, creatività, fiducia, motivazione, sensibilità, canalizzazione, facilitazione, mediazione, negoziazione in (e tra) ambienti connessi attraverso

[1] Cfr. Franchini R., *"Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus"*, Rassegna CNOS, 2/2020.

[2] Cfr. Nuzzacci A. (2012), *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*, Legge, PensaMultimedia.

attività di co-osservazione, di co-interrogazione, di co-costruzione, di co-elaborazione, di co-promozione, di co-realizzazione, di co-accrescimento dell'efficacia dell'agire per uno scopo comune (la riuscita formativa, la spendibilità degli apprendimenti, la pienezza di vita nei diversi mondi di appartenenza, il soddisfacimento delle *vacancy* professionali nel lavoro, il *well-being* di coloro che animano l'insegnamento e l'apprendimento). Si tratta di un profilo sempre più pervaso da dinamiche intersoggettive come snodo delle concrete possibilità di realizzare pratiche che "uniscono i puntini (frammenti)" per dare vita e respiro a comunità in connessione crescente di varia natura (formale, non formale, informale) e tipologia (formative, lavorative, professionali sia analogiche che digitali) nella prospettiva di sostenere processi di apprendimento individuale e collettivo attraverso contributi e impegni reciproci legati alla consapevolezza di partecipare a un'impresa comune. È il rafforzamento del "presidio delle interconnessioni" che guida già oggi, e ancor più in futuro, la trasformazione del sistema complesso di competenze che connotano il profilo del formatore orientato a supportare multi-azioni in più direzioni che delineano strategie e traiettorie di formazione/aggiornamento attualmente solo in parte identificate e tracciate. È necessaria la costruzione di una consapevolezza "aggregante" che coinvolga tutti i componenti delle comunità in dialogo, in primis quella educante e formativa in senso stretto, sulla centralità di un approccio condiviso rispetto all'innovazione, alla riqualificazione, allo sviluppo professionale. Dunque, non solo tecniche, strumenti, risorse organizzative ma aiuto reciproco, fiducia nella sussidiarietà, reale riconoscimento e messa in valore di tutte le forze comuni che possono sostenere processi aperti e interconnessi di relazione educativa e formativa.

Bibliografia

BRUSCAGLIONI M., *Persona empowerment: poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, Franco Angeli, 2007.

CEDEFOP, *Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale. Quarta relazione sulla ricerca in materia di istruzione e formazione professionale in Europa*, Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2009.

COLOMBO M., *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

DE MENNATO P., *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Milano, Guerrini e Associati, 2003.

FABBRI L., STRIANO M., MELACARNE C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, Franco Angeli, 2008.

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

GOISISI C., *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*, Milano, Vita e Pensiero, 2013.

ISFOL, *I formatori della formazione professionale*, Roma, 2005.

LIPARI D., *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, Milano, Franco Angeli, 2012.

LIPARI D., *Storie di formatori. Esperienza, apprendimento, professione*, Milano, Franco Angeli, 2014.

MATTA E.S., *Educare motivando: stimolare le motivazioni e la disponibilità ad apprendere*, Roma, LAS, 2016.

NICOLI D., *Il curriculo dell'educazione al lavoro*, "Rassegna CNOS", 1, 2020.

NUZZACCI A., *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*, Lecce, PensaMultimedia, 2012.

PELLEREY M., *Costruire comunità formative al lavoro anche online*, "Rassegna CNOS", 2, 2021.

RIVA M.G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008.

WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Pedagogia del lavoro e alternanza formativa

Dario Nicoli

Essendo oggetto della pedagogia lo studio dei processi di educazione e formazione della persona, il suo interesse per il lavoro consiste nel fatto che l'opera umana possiede un potenziale educativo e formativo in quanto rende possibile una modalità peculiare di conoscenza, e di autoconsapevolezza della persona, caratterizzato da un'azione tesa a modificare e trasformare la realtà in vista di uno scopo che si ritiene buono per la comunità.

Va detto che solo da pochi decenni la pedagogia, specie quella italiana, si è occupata del tema del lavoro, in quanto per lungo tempo ossessionata dall'eredità gentiliana; infatti questo interesse per la dimensione educativa e formativa del lavoro è andato crescendo con la trasformazione dell'asse portante della sua cultura da un paradigma connotato fortemente in senso etico-politico con persistenti e solidi agganci alla cultura filosofica, entro cui emerge la riflessione sui concetti di persona e di società, ad un altro contrassegnato da un aggregato di specialismi, in quanto "scienza dell'educazione" il cui sapere risulta ancorato al dato empirico sperimentale mentre il suo scopo consiste nel contribuire al movimento di modernizzazione connesso alle varie fasi dell'industrializzazione ed alla necessità di una formazione continua lungo tutto il corso della vita.

Solo ultimamente, in contemporanea con i segnali di crisi educativa connessi all'indebolimento dell'idea-guida dello sviluppo proprio della modernità, la pedagogia sta recuperando il proprio ruolo di riflessione generale ed etico-politica mirante a tenere viva la sensibilità che l'evento (e non solo il "processo") educativo si rivolge sempre ad un soggetto non concepito come "qualcosa" – un oggetto che può essere spiegato, costruito e ristrutturato mediante sistemi tecnici sempre più sofisticati – bensì "qualcuno" ovvero un soggetto aperto al tutto e mosso dal desiderio di compiere le potenzialità del suo essere entro un mondo reale intellegibile, esercitando al meglio le capacità di vedere, comprendere, giudicare e

volere.

Questo movimento a spirale della scienza-disciplina pedagogica segna l'interesse per l'alternanza formativa, una metodologia di apprendimento, di crescita umana, che si svolge durante il percorso degli studi e che consiste nell'alternare alla didattica per trasferimento, ed al laboratorio applicativo della stessa, vere e proprie esperienze formative svolte nei contesti reali, o simulati, in cui il soggetto sperimenta il ruolo non più di studente ma di allievo di maestri che insegnano nel momento in cui compiono azioni significative dal punto di vista lavorativo. L'ambivalenza tra lo scopo della personalizzazione e quello della funzionalità dei processi di transizione tra scuola e lavoro segna da sempre le pratiche di alternanza e degli altri dispositivi similari, sia pure collocati su versanti differenti, come i PCTO e l'apprendistato.

Nei primi decenni della sua comparsa (si ricordano gli accordi sindacali pionieristici degli anni '70 in Emilia Romagna sul "lavoro estivo guidato"), l'alternanza era concepita come un tempo in cui venivano interrotte le normali attività scolastiche per sostituirle con periodi di apprendimento svolti in contesti di lavoro reale. In molti casi, gli insegnanti degli istituti tecnici e professionali che la adottavano, "perdevano ore" ma non gli veniva chiesto null'altro in quanto si trattava di attività collegate alle discipline tecniche e pratiche, una sorta di "laboratorio esterno" alla scuola.

Con la Legge 107 del 2015, l'alternanza diviene obbligatoria per tutte le scuole secondarie superiori in quanto assume un profilo formativo più ampio, non essendo più intesa come un'appendice "pratica" dell'attività, ma come una componente fondamentale del curricolo. Di conseguenza, non rappresenta una questione organizzativa, ma educativa e sociale. È un diritto, connesso all'offerta delle migliori opportunità per inserirsi positivamente nel reale. Di ciò ne beneficiano tutti, scuole, imprese e comunità, perché una generazione sospesa significa interruzione del flusso della civiltà.

Questa prospettiva riguarda ambedue i soggetti coinvolti:

- La scuola ha bisogno di un metodo composito, fondato sul protagonismo dei ragazzi nello scoprire il sapere tramite il coinvolgimento in opere reali. I compiti di realtà disegnano il cammino della loro crescita nella forma del pensiero sintetico. La docenza è una proposta, un avvio, una domanda che mette gli studenti in azione affinché facciano sintesi di cultura formale, realtà e identità. Gli insegnanti, in base alla mappa elaborata dai diparti-

menti (compiti di realtà connessi ai saperi essenziali) accompagnano gli allievi in azioni compiute, significative e reali, a beneficio di altri, che restituiscono il senso del loro valore ed insieme l'amore della vita, dando solidità al loro io entro legami sociali stabili.

- L'azienda ha bisogno di un sovrappiù di significati per poter svolgere opere compiute, pienamente umane. L'azione economica va collocata entro un orizzonte di civiltà; il legame tra persone e gruppi deve fondarsi su un movente forte circa l'opera del costruire e del servire. L'incontro tra le generazioni rappresenta la situazione privilegiata per acquisire una fisionomia comunitaria, consapevole dei propri valori ed in vista di scopi grandi, capaci di visione, valorizzazione delle opportunità, tramite un'etica del lavoro non più macchinistica o della subalternità, ma artigiana ed artistica.

Sono possibili varie tipologie di attività: moduli preparatori, visite aziendali, stage orientativo, stage formativo anche all'estero, project work, simulazione, commessa esterna, autocommessa nell'ambito dei laboratori dell'istituto (o del ristorante didattico o dell'impresa agricola), lavoro estivo progettato, accompagnato e valutato, modulo conclusivo per la presentazione esterna e per l'esame.

Ma con la Legge 145 del 2018 l'alternanza scuola-lavoro viene sostituita dai PCTO, ovvero i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, periodi di apprendimento in contesto esperienziale e situato, allo scopo di valorizzare interessi e stili di apprendimento personalizzati e facilitare la partecipazione attiva, autonoma e responsabile degli studenti entro esperienze formative e realtà dinamiche e innovative del mondo professionale. In tale contesto l'orientamento diventa significativo e più efficace accrescendo il valore orientante dei PCTO.

La norma fissa il vincolo del monte ore minimo di 90 ore nel triennio finale per i licei, 150 per gli istituti tecnici e 210 per gli istituti professionali, pur lasciando aperta la possibilità di un periodo superiore deciso dalle singole scuole.

Da questa prospettiva, la sostituzione dell'alternanza scuola lavoro con i PCTO avviene impegnando un minor carico orario, ma paradossalmente perseguendo finalità molto più impegnative. Infatti la scuola, quale attore fondamentale della comunità educante, deve sviluppare un'azione didattica integrata, mirata a favorire e potenziare le connessioni tra gli apprendimenti in contesti formali, informali e non

formali, valorizzando l'aspetto emotivo e relazionale come parte sostanziale del processo di formazione, nel quale apprendere, partecipare, comunicare, socializzare, condividere, sperimentare e scoprire, tutti fattori essenziali del processo educativo, garantendo lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Ciò richiede l'adozione di un progetto educativo, nel quale l'attività didattica, integrata o meno con l'esperienza presso strutture ospitanti, secondo gradi di complessità crescente, deve condurre alla realizzazione di un compito reale che vede la partecipazione attiva dello studente. Alcune competenze trasversali, quali autonomia, creatività, innovazione nel gestire il compito assegnato, capacità di risolvere i problemi, comprensione della complessità dei vari linguaggi, comunicazione, organizzazione, capacità di lavorare e saper interagire in un gruppo (team-working), flessibilità e adattabilità, precisione e resistenza allo stress, sono oggi quelle più richieste ai giovani in ambito lavorativo. L'esigenza di integrazione della didattica e dell'apprendimento con le competenze trasversali risulta confermata anche da analisi e studi di settore che evidenziano l'importanza e la necessità di un loro incremento futuro, anche in relazione allo sviluppo di nuovi modelli basati sull'economia circolare.

L'introduzione dei PCTO, con l'aggiunta dell'educazione civica che gli è in parte sovrapposta (vedi la competenza di cittadinanza), si pone per certi veri in continuità con la Legge 107 in quanto ambedue perseguono l'arricchimento del curricolo degli studenti integrando compiti di realtà con l'attività didattica: quando si mettono a tema esplicitamente ed in modo sistematico i traguardi per la vita, occorre integrare la strategia dell'istruzione entro quella dell'educazione.

Anche questo è un segnale del recupero del valore della personalizzazione in un tempo di crisi educativa; significa mirare al risveglio della passione dei giovani per l'avventura della vita, che li porti a chiedersi «cosa posso fare io per gli altri, con ciò che so e che sono?», e giungere così ad una scelta vocazionale consapevole e realistica.

Bibliografia

CHIOSSO G., *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015.

KAMKHAGI V., *Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO. Una guida operativa*, Torino, UTET, 2020.

LALOUX F., *Reinventare le organizzazioni. Come creare organizzazioni ispirate al prossimo stadio della consapevolezza*, Milano, Guerini, 2016.

LAVE J., WENGER E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.

MADDALENA G., *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, Roma, Carocci, 2021.

MICELLI S., *Futuro artigiano*, Venezia, Marsilio, 2011.

NICOLI D., SALATIN A., *L'alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, Trento, Erickson, 2018.

ROSA H., *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Brescia, Scholé, 2020.

STIEGLER B. (2012), *Reincantare il mondo. Il valore spirito contro il populismo industriale*, Napoli, Orthotes, 2012.

STIEGLER B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli, Orthotes, 2014.

ZAMAGNI S., CAMPIGLIO L., *Crisi economica, crisi antropologica. L'uomo al centro del lavoro e dell'impresa*, Milano, Il Cerchio, 2010.

PROFILO B2 - Esperto (in sintesi)
«È in grado di acquisire maggiore fiducia nell'uso delle tecnologie e risorse digitali, di comprendere meglio ciò che funziona, perché e quando»

- *Utilizza una gamma di tecnologie digitali con naturalezza e in modo creativo e critico per migliorare le proprie attività professionali.*
- *È in grado di selezionare, in modo adeguato, le tecnologie digitali da utilizzare in una specifica situazione, e di comprendere benefici e limiti delle diverse tecniche basate sulle tecnologie digitali.*
- *È curioso e aperto a nuove idee, consapevole che esistono varie opportunità e tecniche ancora da esplorare.*

Sperimenta nuove pratiche con l'intenzione di consolidare ed ampliare il proprio repertorio di strategie didattiche

Di seguito il format dell'Attestato rilasciato ai primi 20 facilitatori digitali di ENAIP Trentino.

ENAIP TRENTINO

eVETLab

ATTESTATO

DI

FACILITATORE DIGITALE

Nome Cognome

Le prospettive della Comunità di "Facilitazione digitale"

Il "costrutto comunità", generato da eVETLab®, è una risorsa strategica per ENAIP Trentino perché dimostra la capacità reale dei singoli e del gruppo di entrare consapevolmente e criticamente in relazione con i mondi professionalmen-

te e personalmente pertinenti (insegnamento, progetti vissuti, Centri di appartenenza, esperienze informali) allo scopo di valorizzarli e trasformarli. La Comunità, agendo su un terreno comune, favorisce la generazione di nuovi significati dell'operare individuale, dello stare dentro le pratiche, dei legami sociali e professionali, della solidarietà organizzativa, della comune identità. Il valore aggiunto della nascita e della presenza di questa Comunità, seppur ancorata all'insegnamento e apprendimento digitale, è dato anche dall'opportunità di avvalersi delle modalità di promozione e di costituzione adottate (e collaudate con successo) per animare l'innovazione della progettazione e dell'azione formativa fondante "l'ecosistema di competenze ENAIP". Dentro questo quadro generale di prospettiva, eVETLab® prevede azioni di allargamento, consolidamento e sviluppo della Comunità sia a livello generale che specifico. Tra le più significative:

– prendersi costantemente cura della Comunità, riconoscendone l'autonomia e rispettandone i processi spontanei di auto-sviluppo e consolidamento. La Comunità viene accompagnata, facilitata e sostenuta in particolari e specifiche dinamiche, tra queste, ad esempio: l'individuazione e il riconoscimento da parte degli attuali facilitatori dei nodi delle dinamiche sociali sperimentate sul campo nelle loro attività di proposta e sperimentazione, nell'esercizio della loro neutralità metodologica rispetto all'insegnamento e all'apprendimento digitale. L'intervento di "cura" si configura nei termini di una presenza attiva e costante di un accompagnamento orientato a fornire stimoli, aiuti tecnici, risorse avanzate, nuovi approcci di legittimazione della facilitazione rispetto ad azioni di cui la Comunità può aver bisogno e di cui talvolta può non aver consapevolezza. La modalità è quella del *tutoring* e della supervisione individuale o di ambito tematico (per insegnamenti o gruppi di insegnamenti affini) alternati a momenti di *transfert* e condivisione di comunità nei quali il gruppo esercita una riflessività in azione per validare, per via esperienziale, la praticabilità di soluzioni utili ad eliminare i disagi incontrati ed a liberare tutto il potenziale della Comunità;
– individuare e sostenere "contesti di avanguardia" (singoli Centri di formazione, specifici progetti) nei quali: prevedere l'insegnamento e l'apprendimento online come elemento di rafforzamento dei processi di crescita degli allievi (ad esempio, nei percorsi di formazione duale, sia per la formazione esterna che quella interna alle aziende), di appeal dell'offerta e di innovazione della didattica in "percorsi formativi completamente rinnovati in ottica

4.0" che possa favorire l'accesso alla IeFP anche degli adulti; introdurre e sperimentare sia innovazioni nella tecnologia utilizzata in rapporto all'utilità, efficacia e fruibilità da parte dei docenti e degli allievi che l'applicazione di approcci metodologici per l'ulteriore sviluppo di unità formative (UF) fruibili in modalità mista (online, aula, laboratorio) da testare e far confluire nel "Repository UF Blended" di ENAIP Trentino.

L'esperienza eVETLab® dimostra, come più volte sottolineato dalle tante recenti analisi sulle problematiche e sulle ripercussioni del nuovo scenario post Covid-19 sull'Istruzione e Formazione Professionale effettuate a livello europeo[12], come l'*e-learning* sia una leva formidabile per la nascita e/o il rafforzamento di specifiche comunità di pratica formativa fondate sulla collaborazione, lo scambio, la riflessione comune. In questa direzione, emerge, come condizione necessaria per l'efficacia delle comunità, la disponibilità di risorse professionali "abilitanti" ben formate, motivate, sostenute nello sviluppo di competenze e di strumenti per padroneggiare nuovi approcci e nuove tecnologie a supporto dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nella prospettiva di un'epoca nella quale "l'innovazione digitale è ineludibile per la scuola del XXI secolo (...)[13]", eVETLab® coglie questa opportunità e accoglie la responsabilità di supportare le emergenti transizioni educative.

[12] L'Indagine europea - https://ec.europa.eu/social/vocationalskills-week/fight-against-covid-19_en.

[13] Patrizio Bianchi, Comitato di esperti Scuola ed emergenza Covid-19, "Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro", Rapporto finale 13 luglio 2020.

Apprendistato di primo livello: fa bene ai giovani, fa bene alle aziende

ARMANDO TURRISI[1]

Prefazione

Il sistema duale italiano, reso possibile, come disposto dal Jobs Act, dal sistema di formazione e lavoro caratterizzante la prima e terza tipologia di apprendistato, è oramai entrato a pieno regime. I numeri sono ancora modesti (meno di 11.000 contratti), ma è indubbio che stiano cambiando le categorie culturali con le quali giovani e famiglie si approcciano al contratto di apprendistato. Particolarmente interessante, in questo senso, è la moltiplicazione dei contratti di apprendistato c.d. di primo livello non solo nel canale della Istruzione e Formazione Professionale regionale, ma anche nella Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e, ancora più, nella istruzione statale. L'obbligatorietà della alternanza scuola-lavoro disposta da La Buona Scuola, pur presentando molteplici criticità di ordine pratico e pedagogico (percorsi improvvisati, scarsa coerenza con i piani di studio, estemporaneità delle esperienze, ecc.) sta certamente stimolando il mondo della formazione a riflettere su se stesso, a ripensarsi riscoprendo metodi pedagogici che fanno parte della storia d'Italia, l'alternanza formativa in primis, nonostante mediaticamente la si associa spesso alla Germania. Solo l'integrazione tra teoria e pratica, pensiero e azione, formula ed esercizio permette di formare integralmente le persone. La modernità del metodo pedagogico dell'alternanza formativa (che si realizza con diversi dispositivi didattici, tra i quali l'apprendistato e l'alternanza scuola-lavoro mediante tirocinio curriculare sono i più noti) sta proprio nella sua capacità formativa ed educativa a 360 gradi. Una persona integralmente educata è anche occupabile e una persona occupabile facilmente trova lavoro. Lo stesso placement è allora contemporaneamente un effetto e una cartina di tornasole di percorsi di apprendistato o di alternanza correttamente costruiti. A diciotto anni dalle prime dispo-

[1] Professore e Tutor di stage dei percorsi in apprendistato, Fondazione Mons. Giulio Parmigiani.

sizioni legislative sull'apprendistato (legge Biagi) ora il quadro regolatorio è completo e anche le parti sociali hanno fatto la loro parte nei contratti collettivi, così come le Regioni (quantomeno quelle più virtuose, come la Lombardia), che hanno recepito le novità del Jobs Act.

Tocca ora a scuole, imprese, famiglie e agli stessi ragazzi trasformare l'apprendistato in una diffusa realtà, liberandolo dalla gabbia delle attività e delle modalità dei convegni di studio.

Le indicazioni della normativa nazionale

L'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani. In particolare, l'apprendistato di I livello rappresenta uno strumento messo in campo dal legislatore per formare integralmente gli studenti, contrastare la disoccupazione giovanile, favorire l'integrazione tra mondo della scuola e del lavoro.

Il sistema duale consente infatti da un lato, il conseguimento di un titolo di studio e, dall'altro, l'esperienza professionale diretta e reale (non simulata e non organizzata tramite semplice tirocinio, come nel caso dell'alternanza scuola-lavoro).

I diversi soggetti coinvolti nella regolamentazione dell'istituto, Stato, Regioni e contrattazione collettiva, sono tenuti a seguire il perimetro normativo dettato dalle seguenti fonti:

Normativa lavoristica	Normativa scolastica	Fonte negoziale
Normativa nazionale in materia di apprendistato	Normativa nazionale in materia di istruzione e formazione	Accordi interconfederali
Normativa regionale in materia di apprendistato	Normativa regionale in materia di formazione professionale	CCNL

L'apprendistato di I livello condivide con tutte le altre tipologie di apprendistato le indicazioni relative alla disciplina comune presenti principalmente nell'art. 42 del D.lgs. n. 81/2015. Il quadro delle fonti normative nazionali, tuttavia, risulta essere più ampio, come dimostra la tabella che segue:

Normativa nazionale in materia di apprendistato di I livello
• D.lgs. n. 81/2015, artt. 42, 43, 46, 47 • D.lgs. n. 150/2015, art. 32 • D.m. 12 ottobre 2015

L'apprendistato di I livello dunque consente a giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni di conseguire un titolo del ciclo di istruzione secondaria superiore (sia nel canale dell'Istruzione di competenza statale che in quello di uguale dignità costituzionale e di corrispondente livello EQF – 3° o 4° della Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale).

In merito alla durata del contratto di apprendistato di I livello, oltre alla soglia minima di 6 mesi valida per tutti i rapporti di apprendistato, l'art.43 del D.lgs. n. 81/2015 fissa alcuni parametri massimi e alcune eccezioni che possono essere sintetizzate nella tabella che segue:

Durata massima dei rapporti di apprendistato di I livello	
Principi generali	
Qualifica nei percorsi di istruzione e formazione professionale	• Max 3 anni
Diploma nei percorsi di istruzione e formazione professionale	• Max 4 anni
Diploma di scuola secondaria superiore statale	• Max 4 anni, a partire dal II anno di scuola superiore
Eccezioni	
Giovani qualificati e diplomati nei percorsi di istruzione e formazione professionale in apprendistato	Possibile proroga di un anno per il consolidamento e l'acquisizione di ulteriori competenze tecnico-professionali e specialistiche utili anche per conseguire il certificato di specializzazione tecnica superiore e il diploma di maturità professionale all'esito dell'anno integrativo
Giovani in apprendistato che non hanno concluso positivamente i percorsi di qualifica triennale, di diploma quadriennale, di IFTS, di integrazione per l'ottenimento del diploma di stato	Possibile proroga di un anno del contratto di apprendistato di I livello

Il comma 6 dell'art. 43 fissa alcuni elementi procedurali di base per l'attivazione dei contratti di apprendistato di I livello che sono stati successivamente dettagliati tanto dal D.M. 12 ottobre 2015, quanto dalla normativa regionale. In via generale si prevede che la stipula di un contratto di apprendistato di I livello debba essere preceduta dalla sottoscrizione di un apposito protocollo di intesa tra istituzione formativa e il datore di lavoro. Tale protocollo ha come obiettivo quello di fissare obblighi e responsabilità in capo tanto alla scuola, quanto al datore di lavoro e di indicare con chiarezza quante siano le ore di formazione erogate a favore dell'apprendista dall'una e dall'altro.

Con la riforma dell'apprendistato contenuta nel Jobs Act la quantificazione precisa del monte ore destinato alla formazione è fondamentale per il calcolo esatto della retribuzione da erogare all'apprendista. Il comma 7 dell'art. 43 del D.lgs. n. 81/2015, infatti, prevede che le ore di formazione svolte dall'apprendista "a scuola" non siano retribuite. Le ore di formazione effettuate in azienda vengono invece retribuite al 10% della retribuzione dovuta all'apprendista sulla base dell'eventuale sottoinquadramento fino a un massimo di 2 livelli o della percentualizzazione della stessa. Le restanti ore di lavoro vanno infine retribuite secondo le indicazioni proprie della contrattazione collettiva di riferimento. Resta in ogni caso salva la possibilità da parte della contrattazione collettiva di disciplinare la materia in modo differente.

La possibilità di trasformare il contratto di apprendistato di I livello in contratto di apprendistato di II livello è possibile solo dopo il conseguimento del titolo di studio e per il raggiungimento di una qualificazione ai fini contrattuali. In tutti i casi, però, la durata massima dei due rapporti di apprendistato non può superare il tetto fissato dalla contrattazione collettiva nazionale.

Prima di procedere alla stipula del contratto di apprendistato di I livello, la disciplina regionale ribadisce il dovere da parte dell'istituzione formativa e del datore di lavoro di sottoscrivere:

- il protocollo contenente le specifiche responsabilità di entrambi;
- il contratto di apprendistato;
- il PFI dell'apprendista.

La normativa regionale riprende la possibilità prevista dal D.lgs. n. 81/2015 di trasformare il contratto di apprendistato di I livello in contratto di apprendistato professionalizzante. Tale trasformazione è possibile alle condizioni sintetizzate nella tabella che segue:

Trasformazione dell'apprendistato di I Livello in apprendistato professionalizzante	
Quando?	• al conseguimento della qualifica professionale o del diploma professionale • al conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore
Per quale motivo?	• per il conseguimento della qualificazione professionale valida ai fini contrattuali
Con quale durata?	• la durata massima dei due periodi di apprendistato non può superare quella prevista dalla contrattazione collettiva nazionale di riferimento

Formazione e piano formativo individuale

L'articolazione della formazione è concordata dall'istituzione formativa e dal datore di lavoro e si divide in:

- interna: formazione che l'apprendista riceve direttamente sul luogo di lavoro;
- esterna: formazione che l'apprendista riceve presso gli istituti formativi e le scuole.

È questa, una terminologia molto nota al mondo delle imprese, invece sconosciuta a quello della scuola, abituata a leggere questi termini con definizioni contrarie (interna: scuola; esterna: impresa).

I valori variano a seconda dei percorsi e sono riportati nella tabella che segue:

Ore di formazione esterna all'impresa: limiti massimi	
Qualifica professionale	440 ore
Diploma professionale	360 ore
Diploma di istruzione secondaria superiore	A variare secondo l'indirizzo, da 627 a 726 ore
Certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS)	400 ore

L'articolazione della formazione interna ed esterna deve essere tale da consentire all'apprendista di raggiungere gli obiettivi di apprendimento propri di ciascun percorso. A tal fine la disciplina regionale prevede che la progettazione del PFI (Piano Formativo Individuale) – che diviene il cuore dell'organizzazione dei percorsi di apprendistato di I livello – sia di competenza dell'istituzione formativa con il coinvolgimento dell'azienda. Il piano formativo, elaborato secondo il modello definito dal d.m. 12 ottobre 2015, può essere modificato durante il periodo di apprendistato, ferma restando la qualifica finale a cui esso è destinato.

L'attivazione di un contratto di apprendistato di I livello è preceduta dalla sottoscrizione da parte del datore di lavoro e dell'istituzione formativa di un apposito protocollo nel quale sono esplicitati i contenuti, la durata e l'organizzazione didattica della formazione interna ed esterna.

Cosa sapere prima di attivare un contratto di apprendistato di I livello?	
Fonti da consultare	• d.lgs. n. 81/2015, artt. 42, 43, 46, 47, e d.lgs. n. 150/2015, art. 32 • d.m. 12 ottobre 2015 • d.G.R. del 22 febbraio 2016, n. 26-2946 • contrattazione collettiva/accordi interconfederali
Forma del contratto	• scritta
Piano formativo	• è inserito nel contratto • è preceduto dalla sottoscrizione di un apposito protocollo tra istituzione formativa e impresa • è redatto dall'istituzione formativa in collaborazione con l'impresa • contiene la durata e le modalità di erogazione della formazione interna ed esterna
Durata	• min: 6 mesi • max: varia a seconda del titolo di studio da conseguire e in coerenza con le norme regionali • in taluni casi sono previste proroghe di massimo 12 mesi • possibilità di trasformare, alla scadenza, il contratto di apprendistato di I livello in apprendistato di II livello
Retribuzione	• divieto del cottimo • le ore di formazione esterna all'azienda non sono retribuite • le ore di formazione interna sono retribuite al 10% • le ore di lavoro effettive sono retribuite mediante sotto-inquadramento fino a due livelli oppure mediante percentualizzazione
Numero massimo di apprendisti	• rapporto 3 a 2 rispetto alle maestranze specializzate • 100% per le aziende fino a 10 lavoratori • max 3 apprendisti per le aziende fino a 3 lavoratori dipendenti • per le imprese artigiane restano fermi i limiti dimensionali previsti dalla l. 8 agosto 1985, n. 443, art. 4

Retribuzione contrattuale mensile

METALMECCANICA INDUSTRIA 3° LIVELLO		
	Apprendistato 3° anno scolastico (retribuzione 60%)	Apprendistato 4° anno scolastico (retribuzione 65%)
Retribuzione oraria formazione esterna (=scuola)	zero	zero
Retribuzione ore di formazione interna (=azienda)	€ 0,55	€ 0,60
Incidenza ratei 13°, ferie e permessi	€ 0,12	€ 0,17
Inps c/azienda	€ 0,03	€ 0,03
TFR	€ 0,04	€ 0,05
TOTALE COSTO ORARIO	**€ 0,75**	**€ 0,85**
Retribuzione ore in azienda eccedenti a quelle indicate nel PFI		
Retribuzione mensile lorda	€ 954,13	€ 8,12
Retribuzione oraria lorda	€ 5,52	€ 5,97
Incidenza di ratei 13°, ferie e permessi	€ 1,20	€ 1,30
Totale retribuzione oraria lorda	€ 6,72	€ 7,28
Inps c/azienda	€ 0,34	€ 0,36
TFR	€ 0,44	€ 0,48
TOTALE COSTO ORARIO ORE ECCEDENTI PFI	**€ 7,50**	**€ 8,12**

L'apprendistato di I livello e l'esperienza degli studenti del C.F.P. "Aldo Moro" di Valmadrera in provincia di Lecco

Nel settembre del 2016, dopo alcuni mesi di studio e progettazione, prende il via, su impulso di Confindustria Lecco, il primo progetto di Apprendistato di I livello sul territorio della Provincia di Lecco, realizzato grazie alla sinergia tra Confindustria e il C.F.P. "Aldo Moro".

Undici allievi frequentanti il corso per "Operatore Meccanico", dopo un primo anno scolastico tradizionale, svolto cioè solo a scuola con ore di formazione teorica e ore di laboratorio, intraprendono il cammino del secondo anno in alternanza potenziata, ossia una sorta di alternanza scuola-lavoro mediante la quale gli allievi entrano in azienda per due giorni alla settimana da ottobre a maggio. Si

tratta di un "fidanzamento" tra il giovane studente e l'azienda ospitante con l'obiettivo di conoscersi reciprocamente e di capire se dopo otto mesi di alternanza e un mese di stage estivo, dal terzo anno, il sogno di un contratto di Apprendistato di primo livello possa diventare una reale opportunità per entrambi.

L'esperienza piace molto alle imprese del territorio, ai giovani e alle loro famiglie e così si ripete anno dopo anno fino al corrente anno scolastico, coinvolgendo numerosi giovani che sono sempre troppo pochi rispetto alle necessità del mondo del lavoro.

Non sono mai tutte rose e fiori, ogni progetto si sperimenta, si collauda e si affina man mano. Così abbiamo fatto anche noi, cercando di intercettare le criticità e ponendovi rimedio soprattutto a riguardo del tenere alta la motivazione degli apprendisti posti di fronte ad un percorso molto impegnativo (quaranta ore alla settimana tra studio e lavoro), e del favorire e migliorare la cultura della formazione in azienda.

Ma vediamo ora di capire meglio perché l'apprendistato di I livello fa bene ai giovani:

- Perché offre l'opportunità di imparare il proprio mestiere direttamente in azienda e chi, meglio dell'impresa ospitante, può insegnare il suo modo di lavorare?
- Il giovane entra nel mondo del lavoro prima dei suoi colleghi studenti, in questo caso due anni prima. Ciò gli permette di avere un contratto, uno stipendio, le ferie, i versamenti ai fini pensionistici e soprattutto due anni di esperienza lavorativa.
- Lavorando e frequentando le ore di formazione interna ed esterna, l'apprendista consegue due titoli di studio: la qualifica e il diploma professionale.
- Non da ultimo, un percorso di questo genere, infonde nei giovani partecipanti una crescita ed una maturazione personale e professionale maggiore rispetto ai colleghi solo studenti.

Perché fa bene alle aziende:

- Opportunità per formare integralmente una giovane risorsa tecnica data la difficoltà di reperimento.
- Costi del contratto molto contenuti e convenienti.

Ogni progetto di questo genere presenta naturalmente insieme agli aspetti

favorevoli, anche alcuni aspetti critici che vanno monitorati e verso i quali è necessario trovare correzioni e soluzioni.

I principali riscontrati in 5 anni di sperimentazione sono:

- Il giovane nella fascia di età in cui vive l'esperienza dell'apprendistato, ha ancora necessità di stare molto in ambiente scolastico e di acquisire conoscenze e competenze trasversali che, una volta entrato nel mondo del lavoro e nella società civile, difficilmente potrà acquisire.
- Il percorso è molto intenso ed impegnativo, ogni giorno l'apprendista effettua otto ore o di lavoro o di formazione o parte di lavoro e parte di formazione, al termine delle quali deve trovare anche il tempo per fare i compiti e studiare.
- Lo stipendio è molto basso.
- È difficile tenere alta la motivazione.
- La formazione in azienda da svolgere prevalentemente nella modalità "on the job", spesso è finalizzata solo all'acquisizione delle competenze necessarie per svolgere una data mansione.

Ecco allora che le riflessioni emerse da questa significativa sperimentazione ci devono spingere ad intensificare la collaborazione ed il dialogo tra mondo della scuola e mondo del lavoro, per migliorare continuamente il progetto ed aumentare i benefici per entrambi i mondi e per la società intera.

I DATI DELLA SPERIMENTAZIONE DEL C.F.P. "ALDO MORO"			
ANNO FORMATIVO	N° APPRENDISTI DI I LIVELLO 1^ ANNUALITÀ (QUALIFICA PROFESSIONALE DI OPERATORE MECCANICO)	N° APPRENDISTI DI I LIVELLO 2^ ANNUALITÀ (DIPLOMA PROFESSIONALE DI TECNICO DI AUTOMAZIONE INDUSTRIALE)	TOTALE APPRENDISTI IN FORMAZIONE
2017-2018	9	---	9
2018-2019	10	8	18
2019-2020	8	10	18
2020-2021	5	9	14
TOTALE APPRENDISTI FORMATI	**32**	**27**	**59**

Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni: intervista all'Assessore Claudio Di Berardino[1]

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

Per questo terzo numero il prof. Arduino Salatin[1] ha intervistato il dott. Claudio Di Berardino, Coordinatore Commissione Istruzione, Università e Ricerca della Conferenza delle Regioni.

1) **Una prima questione che vorrei sottoporle riguarda il percorso di *attuazione del PNRR* per quanto riguarda il sistema di Istruzione e Formazione. A giudizio delle Regioni quali sono gli elementi chiave da sottolineare relativamente alle Missioni 4 e 5? Quali le sembrano i punti più critici rispetto allo sviluppo di un moderno sistema di Istruzione e Formazione Professionale in Italia? Che ruolo dovrebbero avere le Regioni a livello attuativo?**

*Con riferimento al PNRR, le Regioni stanno realizzando un lavoro di approfondimento sui **contenuti** delle varie missioni previste dal PNRR.*

Le missioni che, nello specifico, riguardano il sistema di Istruzione e Formazione Professionale sono la n.4 e la n.5.

A livello complessivo, si riscontra un allineamento generale tra gli interventi previsti dal Piano e la programmazione regionale in materia, nonché una condivisione di obiettivi/priorità/interventi per il 2021 e il 2022.

La missione 4 del PNRR "Istruzione e ricerca", costituisce la missione principale su cui si concentrano gli interventi in materia di istruzione e ricerca.

[1] Conferenza delle Regioni, Coordinatore Commissione Istruzione, Università e Ricerca.
[2] Presidente SCF (Scuola Centrale Formazione).

Nello specifico, nell'ambito della Misura 4, Componente 1 (M4C1) – Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università – *di competenza del Ministero dell'istruzione, sono previste le seguenti riforme:*

- *riforma degli istituti tecnici e professionali;*
- *riforma del sistema ITS;*
- *riforma dell'organizzazione del sistema scolastico;*
- *riforma del sistema di orientamento;*
- *riforma del reclutamento del personale docente;*
- *riforma della scuola di Alta Formazione e formazione in servizio per dirigenti scolastici, docenti e personale tecnico-amministrativo;*

a cui sono correlati i seguenti investimenti:

- *Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia;*
- *piano di estensione del tempo pieno e mense;*
- *potenziamento infrastrutture per sport a scuola;*
- *Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado;*
- *Sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS);*
- *didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico;*
- *nuove competenze e nuovi linguaggi;*
- *scuole 4.0: scuole innovative, cablaggio, nuove aule didattiche e laboratori; piano di messa in sicurezza e riqualificazione dell'edilizia scolastica;*

Con riferimento, invece, alla Missione n. 5 "Inclusione e coesione", gli interventi sono concentrati principalmente sulle politiche per il lavoro ma riguardano trasversalmente anche il sistema della Formazione Professionale.

Nello specifico, con riferimento alla Componente M5C1 "Politiche per il lavoro", la riforma "Politiche attive del lavoro e Formazione" prevede due linee di intervento specifiche di forte rilevanza per il sistema della Formazione Professionale:

- *Adozione, d'intesa con le Regioni, del* ***Programma Nazionale per la Garanzia Occupabilità dei Lavoratori (GOL),*** *quale programma nazionale di presa in carico, erogazione di servizi specifici e progettazione professionale personalizzata. Il nuovo Programma GOL intende imparare dall'esperienza di questi anni, cercando di superare - con un approccio basato sulla definizione di livelli essenziali delle prestazioni - l'eccessiva eterogeneità dei servizi erogati a livello territoriale. Altri elementi su cui sarà necessario intervenire è la prossimità degli interventi e l'integrazione in rete dei servizi territoriali. Attenzione specifica sarà dedicata all'inserimento lavorativo delle persone con disabilità. Il Programma sarà adottato con decreto interministeriale, previa intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni;*

- *Adozione del **Piano Nazionale Nuove Competenze**, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con l'ANPAL e d'intesa con le Regioni, con l'obiettivo di riorganizzare la formazione dei lavoratori in transizione e disoccupati, mediante il rafforzamento del sistema della Formazione Professionale e la definizione di livelli essenziali di qualità per le attività di upskilling e reskilling in favore dei beneficiari di strumenti di sostegno (NASPI e DIS-COLL), dei beneficiari del reddito di cittadinanza e dei lavoratori che godono di strumenti straordinari o in deroga di integrazione salariale (CIGS, cassa per cessazione attività, trattamenti in deroga nelle aree di crisi complessa). Il Piano integrerà anche altre iniziative, riguardanti le misure in favore dei giovani - quale il rafforzamento del sistema duale (cfr. investimento 1.5) - e dei NEET, oltre che le azioni per le competenze degli adulti, a partire dalle persone con competenze molto basse.*

Il PNRR in generale pone traguardi che hanno bisogno di un ruolo attivo delle Regioni e degli Enti locali e di un loro coinvolgimento anche nelle scelte attuative. Proprio per questo, non essendo state coinvolte nella individuazione degli interventi, le Regioni hanno chiesto in aprile in sede di Conferenza Unificata l'attivazione di tavoli tematici con i vari Ministeri per conoscere in dettaglio e approfondire le linee di investimento decise dal Governo e le relative modalità attuative che vedranno inevitabilmente un ruolo attivo degli Enti del territorio.

La condivisione dei programmi e dei relativi obiettivi e delle modalità attuative è infatti urgente e essenziale per rispettare il preciso cronoprogramma imposto dalle regole Europee, pena la perdita di questa importante occasione di investimento ma è anche necessaria per cercare di soddisfare quanto più possibile le esigenze dei territori di cui le Regioni sono portavoce assieme agli altri Enti del territorio su cui impatteranno gli interventi. Soltanto una forte collaborazione istituzionale può essere il giusto mezzo per raggiungere risultati ambiziosi e necessari per il Paese.

Con specifico riferimento alle misure 4 e 5, il confronto in sede di Conferenza Unificata si è tenuto prima dell'estate con il Ministero dell'Istruzione e con il Ministero dell'Università e Ricerca in merito all'attuazione della misura 4 e con il Ministero del Lavoro per l'attuazione della misura 5. Al riguardo, sul Programma Nazionale per la Garanzia Occupabilità dei Lavoratori (GOL) e sul Piano Nazionale Nuove Competenze si è svolto un lavoro congiunto ed approfondito molto serrato fra Regioni e Ministero anche in considerazione delle competenze regionali in materia.

2) **Una seconda questione riguarda il ruolo della IeFP nello s*viluppo dell'offerta di istruzione tecnica e professionale in Italia.***
In occasione del lancio del PNRR, l'associazione nazionale FORMA aveva proposto un forte investimento per valorizzare l'apporto degli Enti accreditati operanti in Italia.
I punti chiave della proposta riguardavano:
   a) **l'innalzamento della qualità dell'offerta formativa, attraverso il consolidamento della "infrastrutturazione" della Formazione Professionale in tutte il paese (per colmare i divari esistenti soprattutto nel sud e ridurre la dispersione scolastica),**
   b) **il potenziamento di una filiera professionalizzante sempre più integrata, tra cui l'inclusione della IeFP nei percorsi di accesso agli ITS.**

Che cosa ne pensa e come giudica l'attuale bozza di riforma degli ITS in discussione al Senato?

L'azione delle Regioni, unitamente alla disponibilità della settima commissione della Camera dei Deputati, è stata di fondamentale importanza nella definizione del testo finale della proposta di legge attualmente in discussione al Senato. Il lavoro emendativo ha permesso di valorizzare la lunga esperienza sul campo maturata in più di 10 anni dalle Regioni in tema di ITS evitando un eccessivo accentramento nazionale della materia, che invece, per la sua crescita e sviluppo, deve restare ancorata ai territori. È a livello locale che si incrociano le diverse esigenze delle imprese, dell'innovazione e dello sviluppo, nonché delle competenze proprie delle Regioni in materia di formazione e lavoro e delle strategie legate ai canali della formazione terziaria professionalizzante. Questi percorsi di formazione, caratterizzati da esiti occupazionali molto alti, saranno sempre più chiamati a essere uno strumento importante nelle politiche attive del lavoro e del futuro della formazione. A creare un valore aggiunto al testo finale è stato anche il rapporto di fattiva collaborazione instaurato con il mondo delle imprese. Crediamo che questa sinergia tra gli enti istituzionali e il mondo imprenditoriale potrà essere decisiva per il buon funzionamento degli attuali e futuri ITS. Non del tutto riequilibrato il ruolo delle università che, pur restando fondamentale per il buon funzionamento del sistema, devono avere un nuovo equilibrio da definire con il Ministero della Pubblica istruzione e con le Regioni. Sarà anche questo un punto che le Regioni porranno in fase di discussione del testo in Senato. Non ultimo, riteniamo che la parola Accademy che accompagna il nome degli istituti deve essere occasione per tutti i soggetti coinvolti per qualificare ancora di più gli ITS. Come Regioni oltre a riconfermare la nostra leale collaborazione con gli altri livelli istituzionali continueremo a monitorare l'iter dell'approvazione del testo di legge al Senato e a svolgere la nostra parte anche con un approfondimento in commissione X finalizzato a potenziare ulteriormente la filiera professionalizzante.

3) Una terza questione riguarda il *raccordo della IeFP con il sistema di istruzione professionale.*
Dopo la riforma del 2017 (a partire dal D.lgs. 61) e i relativi accordi tra Regioni e Uffici scolastici regionali circa la revisione del modello di sussidiarietà e la gestione dei passaggi tra un sistema e l'altro, come vede l'evoluzione in atto? Che ruolo potrà avere la prevista "Rete nazionale delle scuole professionali" e che cosa avete proposto al Governo che dovrà emanare a breve il nuovo decreto in materia (art. 8 del D.lgs. 61/2017)?

La definizione del modello di certificazione delle competenze e della Rete Nazionale delle Scuole Professionali rappresentano di fatto i passaggi conclusivi previsti dal D.lgs. 61/2017, norma che attua la "Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché il raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale…", come previsto nella legge di Riforma della Scuola n. 107/2015.

Per quanto riguarda la Rete Nazionale delle Scuole Professionali, è recente l'attivazione di un piano di confronto tra Ministero dell'Istruzione, Ministero del Lavoro, Coordinamento delle Regioni, ANPAL e INAPP per dare attuazione alla previsione dell'art. 7 del D.lgs. 61/2017 relativo alla costituzione della Rete Nazionale delle scuole professionali. È nel decreto legislativo 61 che sono ben definiti e descritti obiettivi e finalità della Rete, lasciando al decreto che deve essere siglato l'individuazione di "criteri e modalità per l'organizzazione e il funzionamento della Rete". Il Ministero dell'Istruzione ha fatto pervenire recentemente ai soggetti di cui sopra una proposta di articolato e le Regioni e Province Autonome hanno attivato un piano di confronto interno per condividere osservazioni e proposte emendative da proporre.

Pertanto il piano di lavoro e il relativo confronto interistituzionale è attivo.

Per quanto riguarda il modello di certificazione delle competenze, si fa riferimento ai passaggi tra sistemi definiti dall'art.8 del D.lgs. 61/17 (Passaggi tra i sistemi formativi) ed in particolare ai passaggi nel corso del biennio. Nel caso di passaggio da IeFP a IP l'Accordo dell'Agosto 2019 prevede modelli e relative note di compilazione dell'attestazione intermedia delle competenze acquisite per gli studenti che hanno interrotto il percorso formativo. Nel caso di passaggio da IP a IeFP l'art.5, comma 1, lettera g) del D.lgs. 61/17 prevede l'invio da parte dell'istituzione di provenienza (IP) alla istituzione di destinazione (IeFP) del Certificato di competenze. Per quanto riguarda il format di questo Certificato di competenze l'art.5, comma 1, lettera g) del D.lgs. 61/17 rimanda ad un modello che dovrà essere definito con decreto dal MIUR, ferma restando la disciplina vigente per la certificazione per il triennio, nel rispetto di quanto previsto dal D.lgs. 13/13.

4) L'Unione Europea ha caldeggiato, soprattutto dopo la pandemia, un forte impegno degli Stati membri nella direzione di un maggiore *raccordo tra formazione e lavoro* ("sistema duale") e in particolare del rilancio dell'apprendistato formativo.
Esiste un punto di vista comune delle Regioni su questo aspetto e in generale sul raccordo con la formazione gestita dalle imprese, sia per i giovani che per i lavoratori (formazione continua)?
Quali eventuali azioni sono state avviate o intendete avviare in questa direzione nei prossimi mesi e con quali interlocutori?

Le Regioni credono fermamente che sia fondamentale un sempre maggiore raccordo tra formazione e lavoro, nella consapevolezza che solo attraverso le politiche attive, che consentono la riqualificazione e il ricollocamento dei lavoratori, sia possibile affrontare e sostenere lo scenario che si prospetta nei prossimi mesi.

Nello specifico, la strutturazione di un "sistema duale" ha sicuramente prodotto i suoi effetti con particolare riferimento all'apprendistato di I livello. Come evidenziato dal richiamato XVIII Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato, elaborato dall'INAPP, sebbene rimanga invariato il consistente peso della tipologia del professionalizzante, sono i contratti rivolti agli apprendisti minorenni ad aver registrato l'incremento maggiore (12,5%), con 5 punti percentuali in più rispetto all'anno precedente. Come sottolineato nelle stesse conclusioni del rapporto il dato positivo è ascrivibile all'avvio della sperimentazione del sistema duale, che ha favorito una più agile organizzazione delle attività formative ed è stata supportata anche da consistenti risorse finanziarie messe a disposizione delle Regioni e da specifiche agevolazioni per le aziende.

Dati che sono stati oggetto di una attenta riflessione tra Regioni e MLPS all'interno dell'"Organismo tecnico per la predisposizione del repertorio nazionale delle professioni". Tale Organismo si pone infatti l'obiettivo di approfondire l'istituto dell'apprendistato di I livello allo scopo di potenziarne l'applicazione, anche tramite l'analisi e la risoluzione delle criticità che ne limitano il suo pieno utilizzo. Le principali questioni individuate oggetto di approfondimento riguardano le seguenti aree tematiche:

1. *durata del periodo formativo;*
2. *gestione eventi legati al doppio status di studente/lavoratore;*
3. *continuità dei contratti di apprendistato;*
4. *gestione degli apprendistati transregionali.*

Attualmente la riforma delle politiche attive punta prioritariamente sul programma GoI (Garanzia di occupabilità dei lavoratori) strutturando un percorso verso l'impiego, fatto di formazione, riqualificazione professionale, per l'inserimento o la ricollocazione al lavoro. Le Regioni stanno collaborando intensamente alla strutturazione del programma a cui sono destinati 4,9 miliardi di euro (4,4 miliardi nel PNRR e 500 milioni nel React-Eu).

Il piano dovrebbe essere accompagnato dal Piano per le nuove competenze (Pnc) e necessariamente dal rafforzamento dei Centri per l'impiego e del sistema duale. Di 3 milioni di beneficiari del programma Gol, in base ai target del PNRR, almeno il 75% dovrebbe essere rappresentato da donne, disoccupati di lunga durata, persone con disabilità, giovani under 30, lavoratori over 55. Inoltre, almeno 800 mila dei 3 milioni devono essere coinvolti in attività di formazione, di cui 300 mila per il rafforzamento delle competenze digitali.

5) Un'ultima questione riguarda l'emanazione delle "Linee guida per l'inter-operatività degli enti pubblici titolari nell'ambito del Sistema nazionale di *certificazione delle competenze*". Quali conseguenze prevede per i sistemi regionali di IeFP e quali azioni comuni intendete avviare in materia?

Il sistema della IeFP regionale è rafforzato nella sua configurazione e nella sua vocazione professionalizzante.

Le Regioni e Province Autonome, con il supporto di Tecnostruttura, negli ultimi due anni hanno lavorato in contemporanea e in maniera serrata sia sul fronte dell'emanazione delle Linee guida del Sistema nazionale di certificazione delle competenze, recepite con decreto interministeriale il 5 gennaio 2021, sia su quello dell'aggiornamento e manutenzione del Repertorio IeFP, approvato con Accordo in Conferenza Stato-Regioni ad agosto 2019 e recepito con interministeriale il 7 luglio 2020.

Le Linee guida contengono una serie di disposizioni finalizzate alla definizione dei criteri per l'implementazione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, che comprende, tra i titoli del secondo ciclo di istruzione, anche quelli rilasciati sulla base del Repertorio delle figure di operatore e tecnico della IeFP.

I due temi, proprio nel segno del decreto legislativo n. 13 del 2013 e del decreto interministeriale del 30 giugno 2015, di fatto hanno viaggiato su binari paralleli e si sono intersecati con particolari ricadute soprattutto sulla composizione delle figure della IeFP e sulla descrizione delle competenze, standardizzate in funzione della classificazione dei processi di lavoro, oltre che sulla certificazione degli apprendimenti che risponde appieno agli standard di attestazione contenuti nella Linee guida.

I modelli di attestazione finale di qualifica e di diploma professionale, nonché di quelli per l'attestazione intermedia delle competenze acquisite dagli studenti che interrompono i percorsi di IeFP costituiscono una delle cartine di tornasole per il monitoraggio e valutazione dello stato di attuazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze. E, proprio in questi giorni, il gruppo di lavoro interistituzionale sulla certificazione delle competenze (GCC, che comprende MLPS,

ANPAL, INAPP, Regioni e Province Autonome) sta elaborando i risultati di una prima fase di sperimentazione sulle attestazioni regionali rilasciate nell'ambito della IeFP per avviare il monitoraggio del sistema di individuazione, validazione e certificazione delle competenze.

I nuovi Regolamenti delle politiche di coesione 2021-2027 e l'avvio della programmazione nazionale e regionale

OLGA TURRINI[1]

Il secondo semestre del 2021 vede l'avvio dell'operatività per definire in dettaglio e avviare le procedure per la spesa della mole di risorse di cui l'Italia dispone a seguito dell'approvazione del PNRR e della notifica alla Commissione dell'Accordo di partenariato, documento quadro strategico per la programmazione operativa dei Fondi per la coesione. Riprendendo il ragionamento avviato nel numero 1/2021 della rivista[2], siamo ora in grado di dar conto sia degli elementi chiave dei nuovi regolamenti per la tornata di programmazione 2021-2027, approvati formalmente, dopo un lungo iter negoziale, a fine giugno 2021, sia del quadro d'insieme delle strategie e delle risorse disponibili a livello nazionale.

1. Il Regolamento generale

Il Regolamento generale n.1060/2021 norma con disposizioni comuni e con regole finanziarie 5 Fondi:

- il Fondo europeo di sviluppo regionale (FESR);
- il Fondo sociale europeo Plus (FSE+), ora così rinominato perché ampliato con l'inserimento delle azioni che precedentemente si riferivano al FEAD (Fondo europeo di aiuti agli indigenti) e all'iniziativa che precedentemente si chiamava EaSI;
- il Fondo di coesione (FC),che non riguarda l'Italia;
- il nuovo Fondo per una transizione giusta (JTF);
- il rinnovato FEAMP, ora Fondo europeo per gli affari marittimi, la pesca e l'acquacoltura (FEAMPA).

Il Regolamento definisce inoltre le regole finanziarie applicabili: oltre ai cinque Fondi citati, ad altri tre Fondi: il Fondo Asilo e Migrazione (AMIF), il Fondo

[1] Esperta in politiche dell'istruzione e formazione e politiche europee.

[2] TURRINI O., *Nuova programmazione, istruzione e formazione nel secondo decennio di questo secolo*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 1, pp. 147-164.

per la Sicurezza Interna (ISF) e lo Strumento per la gestione delle frontiere e i visti (BMVI).

C'è quindi un cambiamento importante, ed è l'introduzione del criterio di "promuovere ulteriormente l'azione coordinata e armonizzata dei fondi dell'Unione attuati in regime di gestione concorrente" attraverso regole finanziarie comuni. Vi sono poi le disposizioni che accomunano regole strategiche specifiche per i Fondi della coesione (FESR, FSE+, FC, JTF) e per il rinnovato FEAMPA.

Come sempre vi sono poi le norme specifiche che riguardano ciascun Fondo. Ci soffermiamo qui sugli aspetti essenziali del Regolamento generale, per l'impatto che hanno sul FSE+ e le ripercussioni sulle politiche dell'occupazione, dell'istruzione e formazione e dell'inclusione che da sempre caratterizzano questo Fondo, del quale approfondiremo poi le novità principali.

Gli obiettivi strategici

La strategia generale che il FESR, il FSE+, il Fondo di Coesione e il FEAMPA debbono perseguire si basa su cinque **obiettivi strategici (Policy objectives)**. Nel corso del negoziato essi sono stati modificati, rispetto alla prima versione, enfatizzando gli aspetti relativi al cambiamento climatico e allo sviluppo sostenibile, coerentemente con il Green deal europeo:

- OP1 **un'Europa più competitiva e intelligente** attraverso la promozione di una trasformazione economica innovativa e intelligente e della connettività regionale alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
- OP2 **un'Europa resiliente, più verde e a basse emissioni di carbonio ma in transizione verso un'economia a zero emissioni nette di carbonio** 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 loro mitigazione, della gestione e prevenzione dei rischi, nonché della mobilità urbana sostenibile;
- OP3 **un'Europa più connessa** attraverso il rafforzamento della mobilità;
- OP4 **un'Europa più sociale e inclusiva** attraverso l'attuazione del pilastro europeo dei diritti sociali;
- OP5 **un'Europa più vicina ai cittadini** attraverso la promozione dello sviluppo sostenibile e integrato di tutti i tipi di territorio e delle iniziative locali;
- Inoltre il FESR, il FSE+, il FC e il JTF perseguono l'obiettivo "**Investimenti a favore dell'occupazione e della crescita**", mentre il FESR persegue anche l'obiettivo **Cooperazione territoriale europea** (Interreg).

Il JTF persegue un obiettivo specifico: "consentire alle regioni e alle persone di affrontare gli effetti sociali, occupazionali, economici e ambientali della tran-

sizione verso gli obiettivi 2030 dell'Unione per l'energia e il clima e un'economia dell'Unione climaticamente neutra entro il 2050, sulla base dell'accordo di Parigi". In Italia esso riguarda le zone del Sulcis in Sardegna e di Taranto in Puglia.

Il Regolamento generale dedica un articolo (art.6) agli obiettivi climatici e ai meccanismi di adeguamento in materia di clima, introducendo l'obbligo di quantificare e ponderare secondo una specifica metodologia il contributo dei fondi agli obiettivi riguardanti ambiente e clima.

I principi

Vengono riaffermati i principi del rispetto dei diritti fondamentali e la conformità alla Carta dei diritti, del partenariato e della governance multilivello (art.8) e quelli orizzontali (parità di genere, integrazione di genere, prevenzione di qualsiasi discriminazione fondata su genere, origine razziale o etnica, religione o convinzioni personali, disabilità, età, orientamento sessuale). L'obiettivo di promuovere l'obiettivo di sviluppo sostenibile viene ricondotto all'Agenda ONU, all'Accordo di Parigi e al principio di "non arrecare un danno significativo".

Le regole

Le condizionalità della passata programmazione sono sostituite da **condizioni abilitanti**, ossia condizioni preliminari per l'attuazione efficace ed efficiente degli obiettivi specifici. Esse, in numero minore e più concentrate sugli obiettivi del fondo interessato, devono essere soddisfatte al momento dell'approvazione del programma e durante l'intero periodo di programmazione. Gli Stati membri non potranno dichiarare spese relative a specifici obiettivi prima che la relativa condizione abilitante sia soddisfatta.

Rimane il **quadro di riferimento dell'efficacia dell'attuazione**, ma sganciato dalla riserva di efficacia che non è più presente. Il quadro di riferimento è istituito dallo Stato membro, in base ad una metodologia definita, e consta di indicatori di output e di risultato collegati ad obiettivi specifici definiti nei regolamenti di ciascun fondo, di target intermedi da conseguire entro il 2024 per gli indicatori di output e di target finali da conseguire entro la fine del 2029 per gli indicatori di output e di risultato.

Ci sarà un **riesame intermedio** dei programmi entro il 2025, sulla base delle sfide individuate nelle raccomandazioni di ciascun Paese del 2024, della situazione socioeconomica dello Stato membro o della regione, dei progressi compiuti. In base al riesame potranno essere apportate modifiche ai programmi.

Sono previste ancora le misure collegate a una **sana governance economica legate al semestre europeo** e all'attuazione delle raccomandazioni annuali del Consiglio, inoltre vengono introdotte misure temporanee per l'utilizzo dei Fondi in risposta a circostanze eccezionali e inconsuete.

Il tema dello **sviluppo territoriale** è riordinato in un unico Capo, che riguarda lo sviluppo territoriale integrato (Investimenti Territoriali Integrati ITI, sviluppo locale di tipo partecipativo) .

Nell'ambito dell'obiettivo "Investimenti a favore dell'occupazione e della crescita" rimane la ripartizione delle risorse tra:

– **Regioni meno sviluppate** in cui il PIL pro capite è inferiore al 75% della media del PIL dell'UE-27, che avranno un tasso di cofinanziamento dell'85%. In Italia sono Campania, Molise, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.
– **Regioni in transizione** in cui il PIL pro capite è compreso tra il l 75% e il 100% della media del PIL dell'UE-27. Queste avranno un tasso di cofinanziamento del 60%, che si innalza al 70% nel caso di Regioni che prima erano meno sviluppate e ora sono in transizione, e che scende al 50% per le Regioni più sviluppate classificate come Regioni in transizione o il cui PIL pro capite era inferiore al 100% nel periodo 2014-2020. In Italia le Regioni in transizione sono Umbria, Marche, Abruzzo.
– **Regioni più sviluppate** in cui il PIL pro capite è superiore al 100% della media del PIL dell'UE-27, che avranno un tasso di cofinanziamento del 40%. In Italia sono le restanti Regioni del Centro-nord.

Categorie di Regioni 2014-2020	Categorie di Regioni 2021-2027
Più sviluppate: Piemonte Valle D'Aosta Lombardia Bolzano Trento Veneto Friuli-Venezia Giulia Liguria Emilia-Romagna Toscana Umbria Marche Lazio	**Più sviluppate:** Piemonte Valle D'Aosta Lombardia Bolzano Trento Veneto Friuli-Venezia Giulia Liguria Emilia-Romagna Toscana Lazio
In transizione: Abruzzo Molise Sardegna	**In transizione:** Abruzzo Umbria Marche
Meno sviluppate: Campania Puglia Basilicata Calabria Sicilia	**Meno sviluppate:** Molise Campania Puglia Basilicata Calabria Sicilia Sardegna

La tabella seguente sintetizza le principali differenze rispetto al Regolamento generale 2014-2020:

Regolamento n.1303/2013	Regolamento n.1060/2021
Oggetto: i Fondi SIE FESR FSE FC FEASR FEAMP	Oggetto: i Fondi dell'Unione FESR FSE+ FC JTF FEAMPA ------- AMIF ISF BMVI
Disposizioni comuni a tutti i Fondi SIE e disposizioni generali su FESR, FSE, FC e FEAMP	Disposizioni comuni applicabili a FESR, FSE+, FC, FEAMPA, JFT e regole finanziarie applicabili a tali Fondi e al AMIF, al ISF e al BMVI Il FEASR non rientra più in questo regolamento, ma nella PAC
Quadro strategico comune	Eliminato
Codice di condotta europeo	Confermato
11 obiettivi tematici Obiettivo investimenti a favore della crescita e dell'occupazione per FESR e FSE e cooperazione territoriale europea per il solo FESR	5 obiettivi di policy per FESR, FSE+, FC e FEAMPA, JTF Obiettivo Investimenti a favore dell'occupazione e della crescita per FESR, FSE+, FC JTF Obiettivo cooperazione territoriale europea (Interreg) per il solo FESR Un obiettivo specifico per JTF
Accordo di partenariato	Accordo di partenariato (semplificato)
Condizionalità	Condizioni abilitanti che devono essere rispettate all'inizio e durante tutto il periodo di programmazione
Quadro di riferimento dell'efficacia dell'attuazione	Senza la riserva di performance
Verifica di efficacia	Riesame intermedio
Collegamento col semestre europeo	Rafforzato il riferimento alle Raccomandazioni Paese (CSP) e previsione di misure temporanee per l'utilizzo dei Fondi in risposta a circostanze eccezionali e inconsuete
Approccio partecipativo e sviluppo territoriale (ITI)	Sviluppo Territoriale Integrato

2. Il regolamento del FSE+

Il Regolamento del FSE+ n. 1057 del 24 giugno 2021 norma gli obiettivi e le modalità con i quali esso attua l'OP 4 e diventa il principale strumento dell'UE per investire sulle persone e attuare il pilastro europeo dei diritti sociali. Per questo accorpa il FSE e l'iniziativa a favore dell'occupazione giovanile (IOG), il Fondo di aiuti europei agli indigenti (FEAD) e il programma per l'occupazione e l'innovazione sociale (EaSI). Questo accorpamento mira a rafforzare la coerenza e le sinergie fra strumenti complementari dell'UE, ad accrescere flessibilità e semplificazione di programmazione e gestione dei fondi, riducendo l'onere amministrativo per le autorità e i beneficiari.

L'accorpamento in FSE+ di diversi programmi richiede di precisarne le regole sulla base della distinzione fondamentale tra gestione concorrente e gestione diretta e indiretta. La prima riguarda il FSE vero e proprio, la seconda riguarda la componente occupazione e innovazione sociale (EaSi).

Il FSE+ contribuisce all'Obiettivo politico di "Un'Europa più sociale e inclusiva attraverso l'attuazione del pilastro europeo dei diritti sociali", attraverso **11 obiettivi specifici:**

a) migliorare l'accesso all'occupazione e le misure di attivazione per tutte le persone in cerca di lavoro, in particolare i giovani, soprattutto attraverso l'attuazione della Garanzia per i giovani, i disoccupati di lungo periodo e i gruppi svantaggiati sul mercato del lavoro, nonché le persone inattive, anche mediante la promozione del lavoro autonomo e dell'economia sociale;
b) modernizzare le istituzioni e i servizi del mercato del lavoro per valutare e anticipare le esigenze in termini di competenze e garantire un'assistenza e un sostegno tempestivi e su misura nel contesto dell'incontro tra domanda e offerta, delle transizioni e della mobilità nel mercato del lavoro;
c) promuovere la partecipazione equilibrata al mercato del lavoro sotto il profilo del genere, parità di condizioni di lavoro e un migliore equilibrio tra vita professionale e vita privata, anche attraverso l'accesso a servizi economici di assistenza all'infanzia e alle persone non autosufficienti;
d) promuovere l'adattamento dei lavoratori, delle imprese e degli imprenditori ai cambiamenti, un invecchiamento attivo e sano come pure un ambiente di lavoro sano e adeguato che tenga conto dei rischi per la salute;
e) migliorare la qualità, l'inclusività, l'efficacia e l'attinenza per il mercato del lavoro dei sistemi di istruzione e di formazione anche attraverso la convalida degli apprendimenti non formali e informali, per sostenere l'acquisizione di competenze chiave, comprese le competenze imprenditoriali e digitali e promuovendo l'introduzione di sistemi duali e apprendistati;
f) promuovere la parità di accesso e di completamento di un'istruzione e una formazione inclusive e di qualità, in particolare per i gruppi svantaggiati, dall'educazione e cura della prima infanzia attraverso l'istruzione e la formazione generale e professionale, fino al livello terziario e all'istruzione e all'apprendimento degli adulti, anche agevolando la mobilità a fini di apprendimento per tutti e l'accessibilità per persone con disabilità;
g) promuovere l'apprendimento permanente, in particolare le opportunità di miglioramento del livello delle competenze e di riqualificazione flessibili per tutti, tenendo conto delle competenze imprenditoriali e digitali, anticipando meglio il cambiamento e le nuove competenze richieste sulla base delle esigenze del mercato del lavoro, facilitando il riorientamento professionale e promuovendo la mobilità professionale;
h) incentivare l'inclusione attiva, per promuovere le pari opportunità, la non discriminazione e la partecipazione attiva, e migliorare l'occupabilità, in particolare dei gruppi svantaggiati;

i) promuovere l'integrazione socioeconomica di cittadini di paesi terzi, inclusi i migranti;
j) promuovere l'integrazione socioeconomica delle comunità emarginate come i Rom;
k) migliorare l'accesso paritario e tempestivo a servizi di qualità, sostenibili e a prezzi accessibili, compresi i servizi che promuovono l'accesso agli alloggi e all'assistenza incentrata sulla persona; anche in ambito sanitario, modernizzare i sistemi di protezione sociale, anche promuovendo l'accesso alla protezione sociale, prestando particolare attenzione ai minori e ai gruppi svantaggiati, migliorare l'accessibilità, anche per persone con disabilità, l'efficacia e la resilienza dei sistemi sanitari e dei servizi di assistenza di lunga durata;
l) promuovere l'integrazione sociale delle persone a rischio di povertà o di esclusione sociale, compresi gli indigenti e i minori;
m) contrastare la deprivazione materiale mediante la fornitura di prodotti alimentari e/o assistenza materiale di base alle persone indigenti, compresi i minori, e istituire misure di accompagnamento e sostegno della loro inclusione sociale.

Ove strettamente necessario come misura temporanea per rispondere a circostanze eccezionali e inconsuete, per massimo 18 mesi, il FSE+ può sostenere anche il finanziamento di regimi di riduzione dell'orario lavorativo senza l'obbligo di associarli a misure attive e l'accesso all'assistenza sanitaria ance per le persone che non si trovano in una situazione di vulnerabilità socioeconomica imminente.

Mediante le azioni attuate per conseguire questi obiettivi specifici, il FSE+ contribuisce anche agli altri obiettivi politici generali. Mentre in precedenza il contributo del FSE agli altri obiettivi, e comunque alle strategie tipiche del FESR era citato in forma di principio, questa volta è rafforzato e dettagliato anche con esempi concreti di tipologie di interventi.

Il regolamento specifica infatti che tale contributo riguarda in particolare:

– l'OP1, tramite lo sviluppo di competenze per la specializzazione intelligente e per le tecnologie abilitanti fondamentali, la transizione industriale, la cooperazione settoriale sulle competenze sull'imprenditorialità, la formazione dei ricercatori, le attività di creazione di reti e i partenariati tra istituti di istruzione superiore, istituti di istruzione e formazione professionale, centri di ricerca e di tecnologia e imprese e cluster e il sostegno alle microimprese, alle piccole e medie imprese e all'economia sociale;
– l'OP2 tramite il miglioramento dei sistemi di istruzione e di formazione necessari per l'andamento delle competenze e delle qualificazioni, il migliora-

mento del livello delle competenze per tutti, compresa la manodopera, la creazione di nuovi posti di lavoro in settori collegati all'ambiente, al clima, all'energia, all'economia circolare e alla bioeconomia.

La tabella che segue evidenzia lo stretto legame tra il Pilastro dei diritti sociali e gli obiettivi specifici di FSE+.

Pilastro europeo diritti sociali: Obiettivi	Obiettivi specifici FSE+
1. istruzione, formazione e apprendimento permanente	f, g
2. parità di genere	c obiettivo trasversale
3. pari opportunità	h obiettivo trasversale
4. sostegno attivo all'occupazione	a, b
5. occupazione flessibile e sicura	a, b, d
6. retribuzioni	Ove strettamente necessario come misura temporanea per rispondere a circostanze eccezionali e inconsuete
7. informazioni sulle condizioni di lavoro e sulla protezione in caso di licenziamento	k
8. dialogo sociale e coinvolgimento dei lavoratori	obiettivo trasversale
9. equilibrio tra attività professionale e vita familiare	c
10. ambiente di lavoro sano, sicuro e adeguato e protezione dei dati	d
11. assistenza all'infanzia e sostegno ai minori	c, l, m
12. protezione sociale	k
13. prestazioni di disoccupazione	a, b
14. reddito minimo	k
15. reddito e pensioni di vecchiaia	
16. assistenza sanitaria	k
17. inclusione delle persone con disabilità	f, h, k
18. assistenza a lungo termine	k
19. alloggi e assistenza per i senzatetto	k, l, m
20. accesso ai servizi essenziali	f, k

La seconda parte della proposta di Regolamento del FSE+ riguarda l'attuazione nell'ambito della componente in regime di gestione concorrente (quindi i programmi operativi FSE). E concerne cinque aspetti:

- **Coerenza e concentrazione tematica**. Si ribadisce il principio di concentrazione tematica, precisandone alcuni requisiti:
  - **almeno il 25% delle risorse del FSE**+ in regime di gestione concorrente agli obiettivi specifici per le politiche di inclusione sociale compresa l'integrazione socioeconomica dei cittadini provenienti da paesi terzi (**obiettivi specifici da h a l**);
  - **almeno il 3% delle risorse all'obiettivo specifico m** (e/o in casi debitamente giustificati l) per sostenere le persone indigenti;
  - un importo adeguato delle risorse FSE+ in regime di gestione concorrente all'attuazione della **garanzia per l'infanzia**, attraverso azioni mirate e riforme strutturali volte a contrastare la povertà infantile (obiettivi specifici f e h-l) e **almeno il 5% delle risorse** negli stati membri la cui percentuale di minori di 18 anni a rischio di povertà o esclusione superava la media UE nel periodo 2017-19;

– un importo adeguato delle risorse FSE+ in regime di gestione concorrente per operazioni e, riforme strutturali volte a sostenere **l'occupazione giovanile, l'istruzione e la formazione professionale**, segnatamente gli apprendistati e la transizione dalla scuola al lavoro, percorsi che consentano di riprendere l'istruzione o la formazione e i corsi di istruzione della seconda opportunità, in particolare nel contesto della **Garanzia Giovani**. Tali risorse saranno **almeno il 12,5%** negli stati membri la cui percentuale di giovani tra 15 e 29 anni NEET superava la media UE nel periodo 2017-19. Avranno priorità le azioni rivolte ai giovani inattivi e disoccupati di lunga durata, anche con misure di sensibilizzazione mirate.

- **Partenariato.** Si ribadisce il principio del partenariato e la previsione di risorse adeguate per rafforzare le capacità delle parti sociali e delle organizzazioni della società civile. Quando lo indica una specifica raccomandazione paese, un importo di almeno lo 0,25% delle risorse del FSE+ è dedicato a ciò.
- **Contrasto alla deprivazione materiale.** Le risorse destinate al sostegno alle persone indigenti sono programmate nell'ambito di una priorità dedicata o di un programma.
- **Sostegno all'occupazione giovanile.** È programmato nell'ambito di una priorità dedicata e sostiene l'obiettivo specifico a) e può includere il sostegno volto a contribuire agli obiettivi specifici f e l.
- **Sostegno alle pertinenti raccomandazioni specifiche per Paese.** Le azioni volte ad affrontare le sfide individuate nelle pertinenti raccomandazioni per paese e nel semestre europeo sono programmate con un importo adeguato delle risorse della componente FSE+ in gestione concorrente nell'ambito di una o più priorità.

Sono previste **azioni sociali innovative**, come azioni di innovazione sociale e sperimentazione sociale, comprese le azioni con una componente socio-culturale o che consolidano approcci *bottom up* basati su partenariati che coinvolgono le autorità pubbliche, le parti sociali, le imprese sociali, il settore privato e la società civile. E si può sostenere l'applicazione su larga scala di approcci innovativi testati su scala ridotta nell'ambito di ex EaSI e di altri programmi dell'Unione. **Almeno una priorità dovrà essere a ciò dedicata**, con un tasso minimo di cofinanziamento che potrà essere aumentato fino al 95% per un massimo del 5% della dotazione nazionale del FSE+ in regime di gestione concorrente.

Una sezione nell'ambito della gestione concorrente è dedicata all'ex FEAD: è **il sostegno volto a contrastare la deprivazione materiale (obiettivo specifico m)**. Viene regolato il tema delle distribuzione di prodotti alimentari o beni conformi al diritto dell'UE in materia di sicurezza dei prodotti di consumo, e ne viene definita la modalità di consegna (diretta o attraverso buoni o carte elettroniche). Essa può essere integrata dal reindirizzamento ai servizi competenti

e da altre misure di accompagnamento che mirano all'integrazione sociale delle persone indigenti.

La seconda parte del regolamento di FSE+ riguarda l'attuazione in regime di gestione diretta e indiretta e contiene norme specifiche per la componente EaSI, per la quale vengono definiti 10 obiettivi operativi e precisate le azioni ammissibili, nonché i soggetti idonei a partecipare.

3. La bozza di Accordo di Partenariato e l'architettura della programmazione nazionale

Alla prima formulazione della proposta italiana di Accordo di Partenariato 2021-27, datata 23 giugno 2021 e presentata a luglio dal Ministro competente, ne è seguita un'altra integrata anche a seguito delle proposte della Conferenza delle Regioni. La bozza è ancora incompleta di parti soprattutto finanziarie e sarà notificata alla Commissione europea dopo il confronto informale, per avviare il negoziato formale.

La Commissione potrà formulare osservazioni entro tre mesi ed entro quattro adottare la decisione di approvazione. L'obiettivo di avere entro l'anno l'AP approvato e di aver notificato tutti i programmi operativi sembra ormai improbabile. La bozza di AP delinea la Strategia generale e identifica i Programmi nazionali e regionali che la sosterranno. In particolare, oltre ai programmi regionali, vi saranno i seguenti Programmi nazionali (ridotti da 13 a 10 rispetto alla precedente programmazione):

- PON Innovazione, ricerca, competitività per la transizione e digitalizzazione (FESR, Regioni meno sviluppate);
- PON Sicurezza e legalità (FESR, Regioni meno sviluppate);
- PON Salute (FESR e FSE+, Regioni meno sviluppate);
- PON Inclusione e lotta alla povertà (FESR e FSE+, tutte le Regioni);
- PON Giovani donne e lavoro (FSE+, tutte le Regioni);
- PON Scuola e competenze (FESR e FSE+, tutte le Regioni);
- PON METRO plus e città medie Sud (FESR e FSE+, Regioni più sviluppate e Regioni meno sviluppate);
- PON Cultura (FESR, Regioni meno sviluppate);
- PON Capacità per la coesione (FESR, FSE+, tutte le Regioni);
- PON Pesca (FEAMPA).

La Strategia dell'AP viene delineata per ciascun Obiettivo di policy, evidenziando le interconnessioni, sia tra obiettivi che tra i Fondi coinvolti.

Nell'OP 4 in particolare, è fortemente sottolineato il ruolo complementare tra interventi del FESR (di tipo soprattutto infrastrutturale) e azioni del FSE+, in particolare riconducibili alle politiche:

- **dell'occupazione**, per le quali il risultato atteso più rilevante è l'aumento, specie nel Mezzogiorno, dell'occupazione e occupabilità giovanile e femminile, con azioni di incentivazione, politiche attive, azioni rivolte ai NEET, valorizzazione del Servizio Civile Universale, promozione di lavoro autonomo e autoimpiego, sostegno all'economia sociale con specifiche forme di supporto e con strumenti finanziari dedicati e incentivazione di nuove forme di partenariato pubblico-privato, sostegni all'imprenditorialità femminile con strumenti per l'accesso al credito, ai servizi di conciliazione, introduzione di soluzioni innovative di welfare aziendale e di servizi dedicati presso i centri per l'impiego, rafforzamento e ulteriore qualificazione dei servizi del lavoro, ottimizzazione dei sistemi di profilazione e di presa in carico integrata tra servizi del lavoro, sociali e, laddove necessario, sanitari. Il FESR interverrà per la creazione di spazi condivisi di lavoro e progetti di rigenerazione a uso collettivo e a fini sociali di spazi abbandonati o sottoutilizzati;
- **dell'istruzione e formazione**, per le quali i risultati attesi sono relativi al miglioramento delle competenze chiave della popolazione (a partire da quelle di base e con attenzione specifica a quelle digitali e verdi), nonché al contenimento dei fenomeni di dispersione scolastica e innalzamento dei livelli di istruzione terziaria. Il FSE+ sosterrà in particolare azioni di rafforzamento dei sistemi e di formazione e riqualificazione di docenti e personale, nonché di diffusione dell'apprendimento basato su esperienze lavorative, valorizzando l'istruzione e la formazione tecnico-professionale e gli ITS. Vi sarà anche sostegno ai percorsi di rafforzamento delle competenze scientifiche e tecnologiche (STEM), con particolare attenzione alla partecipazione delle ragazze, per superare stereotipi di genere. Ovviamente prevenzione e contrasto della dispersione scolastica e degli insufficienti livelli di competenze di base saranno prioritari, anche con maggiore attenzione all'educazione prescolare e con misure di contrasto alla povertà infantile e di inclusione sociale. Verrà valorizzata anche la formazione degli adulti, sia attraverso CPIA (Centri provinciali per l'educazione degli adulti), sia attraverso il sostegno alla formazione permanente e continua e il potenziamento dei servizi per la validazione delle competenze. L'integrazione col FESR sarà importante soprattutto per la diffusione di contenuti e servizi digitali e lo sviluppo di metodologie innovative, sia azioni di sostegno al diritto allo studio di studenti provenienti da contesti svantaggiati, anche per un accesso facilitato all'alloggio;
- **dell'inclusione e protezione sociale**, per le quali il risultato atteso è il miglioramento dell'accessibilità e della qualità dei servizi ai cittadini, per ridurre diseguaglianze sociali e disparità territoriali dell'offerta. Con un ruolo cruciale del terzo settore e della metodologia di co-programmazione e co-progettazione, verranno sviluppate forme innovative di partenariato, stru-

menti di finanza di impatto e azioni di capacity building. Gli interventi del FSE+ mireranno a rafforzare la gestione integrata, la condivisione di standard comuni, la qualificazione degli operatori, la qualificazione e il sostegno dei *caregivers.* Per i cittadini dei Paesi terzi sono privilegiati interventi integrati tra varie fonti di finanziamento (FSE+, FESR, FAMI), con attenzione all'emersione dal lavoro sommerso, ai minori e alle vittime di tratta. L'integrazione tra Fondi è particolarmente rilevante nell'ambito delle politiche per l'inclusione, in particolare per progetti di potenziamento dei servizi e luoghi per la protezione sociale, per il contrasto alla povertà e marginalizzazione estrema, in continuità con il FEAD e, per l'infanzia, con interventi di prevenzione e contrasto della povertà infantile. Il FESR e il FSE+ promuovono anche azioni di sostegno a servizi abitativi e sociali, interventi per favorire la pratica sportiva al fine di promuovere l'inclusione sociale, uso sociale dei beni confiscati alla criminalità organizzata, e rafforzamento dei servizi territoriali sanitari e per le cure a lungo termine, con modelli organizzativi che favoriscano l'integrazione tra assistenza sanitaria e sociale e la dotazione di strumenti per assistenza domiciliare e servizi territoriali. Forte sarà il raccordo con l'OP1 per gli interventi FESR di rinnovo delle strumentazioni ospedaliere e lo sviluppo di telemedicina.

Nell'OP4 il FESR, in raccordo con il FSE+, concorre anche alle **politiche di sviluppo culturale** e turistico, declinata in OP1 attraverso il rafforzamento della competitività dei settori culturali e creativi, e del settore turistico, in OP2 a protezione del patrimonio naturale e culturale, e in OP5 nell'ambito delle strategie territoriali integrate.

Nell'OP4 ci si concentra sulla valorizzazione del ruolo della cultura nello sviluppo economico, per l'inclusione e l'innovazione sociale. I principali risultati attesi sono l'ampliamento della partecipazione culturale di cittadini, imprese e comunità e l'aumento delle pratiche di cittadinanza attiva e di percorsi di integrazione sociale, che possono generare opportunità lavorative di qualità con priorità a iniziative in campo culturale e creativo che integrino l'offerta istituzionale con i settori del no profit, volte a rigenerare e rivitalizzare luoghi della cultura e del patrimonio, o altri spazi pubblici o ad uso pubblico. Possono essere inoltre sperimentati modelli integrati di promozione del benessere mediante pratiche fondate sulla cultura e di welfare culturale adottando protocolli collaborativi tra settori e sistemi istituzionali, prioritariamente salute, inclusione, istruzione e formazione, lavoro.

La bozza di AP dedica una sezione al tema del coordinamento e della demarcazione tra fonti finanziarie di diversa provenienza. Molte tipologie di interventi, ad esempio, sono presenti sia nel PNRR, sia nella bozza di AP. Inoltre la grande entità delle risorse in gioco, che oltre a quelle della nuova programmazione

vede anche il consistente residuo della vecchia, nonché le risorse di altri fondi e programmi (come React-Eu) e soprattutto il PNRR pone, a livello nazionale e soprattutto a livello regionale, un serio problema di dotarsi di una strategia complessiva ben dettagliata, che definisca con chiarezza obiettivi e azioni da perseguire con ciascuna fonte di finanziamento, in modo da ottimizzare l'utilizzo delle risorse e la loro efficacia e da rispettare i vincoli su tempi e modalità della spesa ed evitare sovrapposizioni. Questa, ad oggi, è la vera scommessa sulla quale l'intero Paese è impegnato. Tale aspetto è sottolineato con proposte metodologiche relative alle fasi di programmazione e soprattutto di gestione, sia sul rapporto tra programmazione dei Fondi e PNRR, sia sul rapporto tra PON e POR. Ma non sarà facile renderlo operativo, e soprattutto non sarà facile, considerando l'esperienza passata, spendere (e non oso dire spendere bene) questa mole di risorse.

Le recenti leggi di revisione costituzionale: modifiche puntuali o premesse per un nuovo assetto delle pubbliche istituzioni?

GIULIO M. SALERNO[1]

1. Premessa: revisioni puntuali e grandi riforme della Costituzione

La revisione della Costituzione è un cantiere sempre aperto. In questi ultimi due anni, in particolare, sono state approvate due leggi di revisione costituzionale relative alla formazione e composizione del Parlamento: la Legge Costituzionale 19 ottobre 2020, n. 1 sulla riduzione del numero dei parlamentari e sulla nomina dei senatori a vita (e che, prima di essere promulgata, è stata anche sottoposta il 20 e 21 settembre 2020 a *referendum popolare*, ed è stata approvata con quasi il 70% dei voti validamente espressi e, tenuto conto di quanto si sono recati al voto, con poco più del 35% degli aventi diritto al voto[2]); e la legge costituzionale sulla riduzione dell'età necessaria per acquisire l'elettorato attivo (cioè per poter votare, ma non per essere eletti) per il Senato della Repubblica. In sostanza, non più al compimento dei venticinque anni, ma al compimento dei diciotto anni, e quindi al raggiungimento della cosiddetta "maggiore età", si potrà votare non soltanto per l'elezione dei deputati – come già è previsto – ma anche per l'elezione dei senatori. In tal modo, ampliando il corpo elettorale (cioè il complesso dei cittadini aventi diritto di voto) del Senato e

[1] Professore ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

[2] Ai sensi dell'art. 138 Cost., qualora nelle seconde deliberazioni di ciascuna Assemblea parlamentare la legge costituzionale non sia approvata con la maggioranza dei due terzi dei componenti, entro tre mesi 500.000 elettori, o un quinto dei membri di ciascuna Assemblea, o 5 Consigli regionali possono chiedere il referendum popolare al fine di confermare o respingere l'atto approvato dal Parlamento; l'esito di questo referendum costituzionale è determinato dalla maggioranza dei voti validamente espressi, non risultando in alcun modo rilevante il numero dei votanti (a differenza del referendum abrogativo il cui esito è valido a condizione che abbia partecipato la maggioranza degli aventi diritto al voto). Nel caso del referendum costituzionale del settembre 2020 sulla legge costituzionale in questione, hanno partecipato al voto poco più del 51% degli aventi diritto, sicché, in sostanza, la legge costituzionale ha ricevuto il voto favorevole di poco più del 35% del totale dei cittadini aventi diritto di voto.

rendendolo coincidente con quello della Camera, si è cancellata una delle principali distinzioni di carattere strutturale tra queste due Assemblee parlamentari. Rimangono ancora fermi gli altri aspetti distintivi: l'elezione del Senato su base regionale; la ben diversa numerosità dei componenti in quanto i senatori elettivi del Senato sono la metà dei deputati (200 rispetto a 400, dopo la Legge cost. n. 1/2020); la presenza dei senatori a vita (al massimo cinque, come chiarito dalla Legge cost. n. 1/2020); la diversa età per l'elettorato passivo (venticinque anni per essere eletto deputato e quaranta anni per essere eletto senatore).

Poiché quest'ultima legge costituzionale non è stata approvata nelle seconde votazioni di ciascuna Assemblea parlamentare con la maggioranza dei due terzi dei rispettivi componenti, ai sensi dell'art. 138 della Costituzione il 13 ottobre 2021 scade il termine[3] per depositare un'eventuale richiesta di referendum popolare al fine di confermare o respingere l'atto di rango costituzionale approvato dalle Camere. Ma non essendosi sinora avviata nessuna procedura in tal senso – cioè non essendo state avviate le procedure per raccogliere le necessarie sottoscrizioni (da parte di 500.000 cittadini elettori, o di un quinto dei componenti di ciascuna Camera, o ancora di cinque Consigli regionali) –, è praticamente sicuro che anche quest'atto di revisione sarà promulgato dal Capo dello Stato, entrerà in vigore e sarà rubricato come la Legge costituzionale n. 1 del 2021.

Queste leggi di revisione "puntuale" della Costituzione dimostrano che, dopo i due falliti tentativi delle "grandi riforme" costituzionali relative alla seconda Parte della Costituzione e promosse nel 2006 dal governo di centro-destra presieduto da Berlusconi, e nel 2017 dal governo di centro-sinistra presieduto da Renzi, il Parlamento è tornato sulla strada delle modifiche mirate e circoscritte del testo costituzionale. Si tratta, invero, della strada che ha caratterizzato la nostra esperienza repubblicana, fatta eccezione soltanto per la Legge costituzionale n. 3/2001 che ha interessato una numerosa quantità di disposizioni poste nel Titolo V della seconda Parte della Costituzione, ovvero il Titolo relativo agli ordinamenti territoriali (le Regioni, le Province e i Comuni, cui sono state aggiunte, proprio con la Legge cost. n. 3/2001, le Città metropolitane).

Va ricordato, a tal proposito, che dal 1948 in poi sono state approvate numerose leggi di revisione puntuale della Costituzione, che hanno modificato in tanti e specifici aspetti più del 25% degli articoli originariamente approvati dai costituenti[4]. Di norma, come si è appena detto, si è agito di volta in volta su

[3] Si tratta del termine di tre mesi che decorre dal giorno in cui avviene la pubblicazione sulla Gazzetta ufficiale della legge costituzionale approvata dal Parlamento, pubblicazione che nel caso di specie è avvenuta il 13 luglio 2020.

singole o poche disposizioni. Insomma, con le due leggi costituzionali recentemente approvate, si è rinunciato alla suggestione delle "grandi riforme" costituzionali, e si è ripristinata la prassi secondo cui ciascuna legge di revisione si concentra su specifiche questioni, e non si presenta dunque come una "riforma" relativa ad un esteso ambito della Costituzione, né, tanto meno, come una revisione totale o onnicomprensiva del testo costituzionale. In questo modo, probabilmente, si intende anche sfuggire all'accusa – spesso ripetuta proprio nei confronti delle proposte formulate prima da Berlusconi e poi da Renzi – di voler sovvertire la Costituzione, di voler cioè introdurre un nuovo "patto" costituzionale, diverso e sostitutivo rispetto a quello che ha dato origine alla presente Repubblica. Questa prassi delle revisioni puntuali, a ben vedere, risponde anche ad una giusta esigenza di politica costituzionale: evitare che le revisioni costituzionali abbiano molteplicità di contenuto e oggetto, e dunque finalità eterogenee, risultando così non chiaramente comprensibili al popolo nell'effettivo e complessivo intento. In questo caso, per di più, qualora si giunga al referendum popolare – come peraltro è successo con le "grandi riforme" costituzionali proposte da Berlusconi e Renzi – i cittadini sono tenuti ad esprimere il proprio voto favorevole o contrario sull'intera legge costituzionale, ma non sulle sue singole e distinte parti. Sicché, ad esempio, votando in senso favorevole, si sono sentiti costretti ad accettare modifiche costituzionali a loro non gradite.

Tuttavia, la tecnica delle revisioni puntuali rende inevitabilmente più problematico qualunque processo riformatore che abbia lo scopo di rideterminare la disciplina costituzionale che concerne nel complesso l'assetto dei nostri poteri pubblici, ovvero la forma di governo, vale a dire l'individuazione degli organi di indirizzo politico della collettività, l'attribuzione dei relativi poteri e la configurazione dei reciproci rapporti. Si tratta, come noto, di quell'ampia porzione della Costituzione (disciplinata nei sei Titoli in cui si articola la seconda Parte) che da anni riceve le maggiori critiche a causa della permanente instabilità e della rilevante debolezza che caratterizzano – potremmo dire, endemicamente – le pubbliche istituzioni italiane.

[4] Più in particolare, prima delle due leggi costituzionali indicate nel testo, nel corso dell'esperienza repubblicana sono state approvate le seguenti diciotto leggi di revisione costituzionale che hanno, direttamente o indirettamente, inciso sul testo delle disposizioni costituzionali (ivi comprese quelle transitorie e finali): n. 1/1953; n. 1/1958; n. 2/1963; n. 3/1963; n. 1/1967; n. 2/1967; n. 1/1989; n. 1/1991; n. 1/1992; n. 3/1993; n. 2/1999; n. 1/2000; n. 1/2001; n. 3/2001; n. 1/2002; n. 1/2003; n. 1/2007; n. 1/2012. Nel complesso gli articoli della Costituzione in qualche modo modificati mediante leggi di revisione costituzionale, sono 37 su 139, ossia più di un quarto.

Del resto, è innegabile che qualunque intervento si intenda operare su questi delicati profili della Costituzione, significa incidere su "nervi scoperti" del Paese, dovendosi raggiungere il corretto e condiviso equilibrio tra due esigenze che sono egualmente impellenti: da un lato, l'indispensabile perseguimento di quella governabilità del sistema politico-istituzionale che ci dovrebbe avvicinare ai più efficienti Stati democratici con cui ci confrontiamo costantemente; dall'altro lo stringente obbligo di impedire qualunque deprecabile ritorno al passato totalitarismo e, dunque, la necessità di difendere e consolidare la democrazia, e di accrescere – e non ridurre – le relative forme di esercizio e garanzia, anche di fronte alle più recenti e gravi sfide (si pensi, ad esempio, ai processi di globalizzazione). Si tratta di esigenze che erano ben chiare ai costituenti, e che rimangono tuttora ferme pur nell'evoluzione del contesto sociale, culturale, politico ed economico. Governabilità e democrazia, come ha detto anche la Corte costituzionale a proposito dei principi assolutamente fondamentali che vincolano anche le leggi elettorali[5], quelle cioè essenziali per determinare gli organi rappresentativi del popolo, devono essere le stelle polari di qualunque revisione della disciplina costituzionale dei poteri pubblici.

A ben vedere, allora, è evidente che il metodo delle revisioni costituzionali puntuali, se applicato a questi aspetti della disciplina costituzionale, rischia di produrre una molteplicità di innovazioni non solo tra loro non coordinate, prive cioè del necessario raccordo, ma anche disarmoniche o addirittura contraddittorie con le due finalità di ordine generale che sono state sopra indicate. Ci si deve allora domandare se vi sia e quale sia il "senso complessivo" delle ultime due leggi di revisione costituzionale. Insomma, si tratta di revisioni costituzionali che, a piccoli passi, si collocano in un processo di riforma di più ampio respiro nel senso della governabilità e della democrazia, o, comunque, possono essere considerate come le premesse per un cambiamento più complessivo dell'assetto delle pubbliche istituzioni? In altre parole, quanto sinora non è riuscito con i falliti tentativi delle due predette "grandi riforme", potrebbe invece realizzarsi con la strategia delle revisioni costituzionali "a piccoli passi"? E, per quanto concerne l'istruzione e formazione professionale, sono prevedibili o ipotizzabili specifiche conseguenze derivanti da questo processo riformatore *in fieri*?

Proprio a queste domande si intende rispondere nel presente contributo. L'obiettivo è duplice: non solo fornire utili elementi di conoscenza circa le più recenti revisioni della Costituzione, ma anche segnalare le eventuali tracce di un processo - già in latenza - che potrebbe incidere sull'assetto dei poteri pubblici

[5] Si vedano le Sentenze n. 1/2014 e 35/2017 della Corte costituzionale.

con esiti ben più rilevanti rispetto agli effetti diretti che scaturiscono a prima vista da ciascuna delle due predette leggi costituzionali.

A tal fine, si procederà qui con l'analisi del contenuto di tali revisioni; se ne individueranno i possibili – anche se non immediatamente percepibili – rapporti di connessione e interdipendenza; si verificherà se siano effettivamente rintracciabili i sintomi del determinarsi di un più ampio percorso di riscrittura del sistema delle pubbliche istituzioni come attualmente disciplinato nella Costituzione; e, infine, si rifletterà sulla possibile incidenza di tale percorso di riscrittura anche sulla IeFP.

2. La Legge costituzionale n. 1/2020: sulla riduzione del numero dei parlamentari eletti dal popolo e sulla nomina presidenziale dei senatori a vita

Avviando l'analisi della Legge costituzionale n. 1/2020, va rilevato che quest'ultima, più precisamente rispetto a quanto sia stato generalmente detto dai mezzi di comunicazione, è intervenuta su due aspetti: il numero dei parlamentari eletti dal popolo, e il potere presidenziale di nomina dei senatori a vita.

In relazione al primo aspetto, tre sono state le modifiche apportate. Innanzitutto è stata disposta una consistente riduzione del numero complessivo sia dei deputati – da 630 a 400 – che dei senatori – da 315 a 200. Poi, conseguentemente, è stato ridotto il numero dei parlamentari eletti nella Circoscrizione "Estero" dai cittadini italiani residenti all'estero (da 12 a 8 alla Camera e da 6 a 4 al Senato). Infine, nella ripartizione dei seggi assegnati al Senato si è introdotto uno specifico riferimento anche alle Province Autonome di Trento e Bolzano (sicché la ripartizione dei seggi non viene più effettuata tra le venti Regioni, ma tra diciannove Regioni – escluso quindi il Trentino-Alto Adige – e le due Province Autonome).

In relazione al secondo aspetto, si è riformulata la disposizione costituzionale – cioè l'art. 59, comma 2, Cost. – in modo che sia ormai del tutto chiarito che il numero massimo di senatori a vita di nomina presidenziale non possa mai essere superiore a cinque. Così si è definitivamente preclusa un'interpretazione – che, pur minoritaria, era stata applicata durante le Presidenze Pertini e Cossiga – secondo cui ciascun Presidente potesse nominare cinque senatori a vita con la possibile conseguenza di vedere sempre più incrementarsi la "pattuglia" dei senatori di nomina presidenziale. Tuttavia, è evidente che, avendo ridotto il numero complessivo di senatori elettivi ed avendo contemporaneamente mantenuto lo stesso numero di senatori a vita, in proporzione il peso di questi ultimi è evidentemente cresciuto.

Va aggiunto che questa revisione costituzionale produrrà effetti al momento del prossimo scioglimento delle Camere, sia che si tratti di scadenza ordinaria della legislatura (prevista per il 2023), che di scioglimento anticipato disposto dal Capo dello Stato. Sicché ne consegue che le presenti Assemblee continuano a funzionare con i numeri attuali, mentre le prossime Assemblee saranno elette secondo i nuovi principi costituzionali relativi alla loro numerosità. A questo proposito, in base ad un'apposita delega legislativa (vedi l'art. 3 della Legge n. 51/2019), è stato approvato un decreto legislativo (il D.lgs. n. 177/2020) che ha riformulato i collegi elettorali – sia uninominali che plurinominali – in coordinamento con le nuove disposizioni costituzionali relative alla numerosità delle Assemblee.

Per quanto questa riforma sia stata propagandata come uno strumento per incrementare l'efficienza delle Assemblee parlamentari, sussistono molteplici argomenti in senso contrario. È ben difficile, infatti, dimostrare che un minor numero di componenti determina automaticamente l'incremento della produttività dei lavori parlamentari. Certo, considerando l'esperienza comparata, è vero che in termini assoluti il numero dei parlamentari come previsto prima di questa riforma costituzionale era tendenzialmente più alto rispetto a quanto previsto negli altri Stati democratici, ma è altrettanto vero che, se il confronto si effettua – come correttamente deve farsi – non in termini assoluti, ma in proporzione al numero degli abitanti e tanto più tenendo conto del fatto che il nostro sistema parlamentare è bicamerale, tale divergenza non appare effettivamente significativa[6]. Anzi, con la revisione costituzionale l'Italia, facendo riferimento alla Camera dei deputati e alle corrispondenti "Camere basse", avrà il più ridotto numero di parlamentari ogni 100.000 abitanti e il più alto numero di abitanti per parlamentare, collocandosi così all'ultimo gradino tra tutti gli Stati dell'Unione europea, mentre prima della revisione si trovava al sestultimo posto[7]. In altri termini, se prima il Parlamento era già caratterizzato da una rappresentatività piuttosto limitata rispetto agli altri Stati dell'Unione, in futuro avremo il Parlamento con la minore rappresentatività!

In realtà, la numerosità dei componenti degli organi elettivi nazionali è un dato quantitativo che non può essere determinato secondo criteri puramente statistici, ma che è la risultanza non solo di una tradizione politico-istituzionale,

[6] Ad esempio, nel sito del Governo appare una tabellina che confronta la numerosità dei parlamentari tra l'Italia e gli altri Stati dell'Unione europea, ma non si tiene conto né della diversa popolazione residente, né della distinzione tra sistemi bicamerali e monocamerali.

[7] Si veda in tal senso la scheda di approfondimento "Riforma costituzionale di riduzione del numero dei parlamentari", Presidenza del Consiglio, Dipartimento per le riforme istituzionali, 26 agosto 2020, reperibile nel sito www.riformeistituzionali.gov.it

ma anche di una molteplicità di ragioni e di considerazioni di ordine politico e sociale, che sono collegate al grado di rappresentatività che si intende assicurare a ciascun parlamentare e all'intero organo. Tanto è maggiore il numero dei componenti, tanto è più stretto il collegamento tra l'eletto ed il rispettivo collegio elettorale; quanto più si diminuisce la numerosità e si allargano i collegi, tanto più il rapporto elettorale risulta condizionato da fattori esterni, come, ad esempio, il sostegno dei partiti e dei gruppi di pressione, i mezzi di propaganda o il finanziamento privato. Del resto, i costituenti avevano stabilito non un numero fisso di parlamentari, ma un rapporto fisso tra parlamentari e numero di abitanti (un deputato ogni ottantamila abitanti e un senatore ogni duecentomila abitanti), sicché il numero complessivo risultava variabile. Crescendo la popolazione, all'inizio degli anni Sessanta si decise che fosse opportuno porre un freno all'incremento del numero dei parlamentari, stabilendo, per l'appunto, l'ammontare fisso di 630 deputati e di 315 senatori a vita, numeri sostanzialmente corrispondenti a quelli allora raggiunti. Anziché ragionare con la stessa logica, e quindi partire dal corretto rapporto di rappresentatività, stavolta si è utilizzato un metodo assai rozzo, quello della riduzione meccanica a 400 deputati e a 200 senatori. Se si intende fare un confronto storico, l'ultima Camera dei deputati del Regno di Sardegna (e dunque non del Regno d'Italia!) – il cui numero di componenti era variabile in quanto era determinato dalle leggi elettorali in connessione alla popolazione – nel 1861 aveva 441 deputati che rappresentavano poco più di 7 milioni di abitanti! È di tutta evidenza che il rapporto di rappresentatività tra collegio rappresentato ed eletti, a seguito della revisione costituzionale, sarà assai meno stretto, riducendosi più del 35%: al Senato il numero medio di abitanti ed eletti passerà da 188.424 a 302.420; alla Camera da 96.006 a 151.210. Inoltre, vi saranno alcune Regioni che, al Senato, avranno un numero assai ridotto di eletti, cosicché le forze politiche minoritarie troveranno notevoli difficoltà ad essere rappresentate. L'effetto complessivo, insomma, non sarà quello di aver colpito genericamente la "casta" dei parlamentari – come, probabilmente, è avvenuto anche nel voto popolare che si è espresso a favore di questa revisione – ma sarà soprattutto quello della sotto-rappresentazione parlamentare delle correnti politiche minoritarie nel Paese.

Per di più, proprio la meccanica riduzione dei parlamentari comporta inevitabilmente talune problematiche collegate al buon funzionamento delle due Assemblee. Ad esempio, vanno considerate le questioni relative al rapporto tra la riduzione della numerosità dei parlamentari e le disposizioni costituzionali che, sempre in ordine alle Camere, presentano aspetti prescrittivi di carattere numerico, sia in cifra assoluta (come il numero dei delegati regionali nell'elezione del Capo dello Stato), sia in termini percentuali (come i *quorum* deliberativi o il rispetto del principio di proporzionalità). Ed ancora, vi saranno inevitabili pro-

blemi nella determinazione degli organi delle Assemblee, come le Commissioni, le Giunte, e così via, soprattutto al Senato, ove il nuovo numero complessivo di senatori è palesemente incongruo rispetto ad una strutturazione con ben 15 Commissioni permanenti. A questo proposito, erano stati avviati i lavori nelle Giunte del regolamento di entrambe le Assemblee al fine di modificare i rispettivi regolamenti parlamentari, ma ancora non si ha notizia della conclusione di questi lavori. È chiaro, comunque, che i tempi ormai molto ristretti impediranno di cogliere questa occasione per effettuare una revisione complessiva della disciplina regolamentare delle due Assemblee, e che dunque ci si limiterà all'essenziale per poter consentire almeno il riavvio della funzionalità delle prossime Camere a composizione ridotta.

In definitiva, può dunque dirsi che con questa revisione puntuale si è ridotta la rappresentatività delle Assemblee parlamentari, e si sono poste le basi per un processo di sotto-rappresentazione parlamentare delle forze minoritarie e, viceversa, di concentrazione del potere a favore nelle forze prevalenti nel Paese. Si è agito, quindi, in un senso che può dirsi ispirato alla finalità di rafforzare la governabilità delle istituzioni centrali, finalità che è stata perseguita essenzialmente attraverso la contrazione degli spazi della rappresentanza politica a livello nazionale, e per di più con alcuni rischi relativi al malfunzionamento degli organi parlamentari cui si è fatto sopra cenno. Molto, ovviamente, dipenderà da quanto avverrà in sede di attuazione, in particolare, da quanto sarà disposto nelle conseguenti riforme dei regolamenti parlamentari, così come, eventualmente, in una futura modifica del sistema elettorale vigente – proporzionale corretto da una quota di collegi uninominali – di cui molti richiedono a gran voce un intervento correttivo.

3. La legge costituzionale sull'equiparazione dell'elettorato attivo per il Senato della Repubblica a quello per la Camera dei deputati

Circa la seconda legge di revisione costituzionale, quella relativa all'equiparazione dell'elettorato attivo per il Senato a quello della Camera, occorre verificare quali siano state le principali ragioni poste a fondamento di questa modifica della Costituzione. Se si leggono le motivazioni che sono state espresse nelle sedi parlamentari a favore della revisione costituzionale, esse si sono concentrate su una pluralità di considerazioni, alcune di più stretto ordine costituzionale, altre più prettamente politiche.

Innanzitutto, si è detto che l'equiparazione dell'elettorato attivo del Senato a quello della Camera costituisce una sorta di risposta agli esiti referendari di

due precedenti interventi parlamentari - uno accolto e l'altro respinto dal voto popolare – sulla Costituzione: da un lato, l'appena ricordata legge costituzionale per la riduzione dei parlamentari, approvata con il referendum del 2020, e, dall'altro lato, la riforma Renzi del Titolo V che è stata bocciata con il referendum del 2017. Quest'ultima, tra l'altro, prevedeva, la trasformazione del Senato da Assemblea eletta a suffragio universale e diretto, e dotata delle medesime attribuzioni spettanti alla Camera dei deputati, ad Assemblea composta da rappresentanti delle autonomie territoriali e titolare di competenze differenziate – e in qualche modo più ridotte - rispetto a quelle spettanti alla Camera dei deputati.

Dalla bocciatura della riforma Renzi si è dedotto che, tenuto fermo il vigente bicameralismo paritario e perfetto, è comunque opportuno cancellare o comunque ridurre gli elementi di differenziazione tra le due Assemblee che i costituenti avevano introdotto tra queste ultime. Sicché, è apparso giustificato sopprimere la differenza relativa all'età dell'elettorato attivo, trattandosi di una condizione che altera la pari rappresentatività delle due Assemblee. In altre parole, l'obiettivo è stato quello di pervenire ad una sempre più evidente "equiparazione" strutturale delle due Assemblee parlamentari.

Tuttavia, non si comprende, allora, perché non siano state accolte le proposte di revisione costituzionale che richiedevano anche di sopprimere la differente età prevista attualmente dalla Costituzione per l'elettorato passivo delle due Assemblee (come detto sopra, venticinque anni per la Camera e quaranta anni per il Senato). Anche questa, infatti, è una condizione che incide sulla pari rappresentatività di questi organi rispetto al corpo elettorale. Inoltre, il perseguimento della finalità sopra ricordata rimane sempre assai parziale, tenuto conto di altre differenze di ordine strutturale che sono state sopra richiamate.

Allora, durante i lavori preparatori si è sostenuto che la distinzione relativa all'elettorato attivo, proprio dopo l'approvazione della Legge cost. n. 1/2020 sulla riduzione del numero dei parlamentari, risultava ancor più come un fattore "distorsivo" della pari rappresentatività delle Assemblee parlamentari. In breve, l'approvazione – con referendum popolare – dell'ultima riforma avrebbe imposto di attenuarne i conseguenti effetti ulteriormente distorsivi sulla rappresentanza, effetti considerati più consistenti proprio per il Senato a causa della più elevata età richiesta per l'elettorato attivo.

In definitiva, con la legge di revisione sull'elettorato attivo, da un lato, si sarebbe risposto alla volontà espressa (invero soltanto – e, invero, molto – "implicitamente") dal popolo quando, respingendo la riforma Renzi, ha bocciato anche la trasformazione del Senato in Camera delle autonomie territoriali; e, dall'altro lato, si sarebbe soddisfatta quell'esigenza correttiva di un effetto negativo che è stato prodotto proprio dalla revisione costituzionale appena varata sul numero dei parlamentari.

In tal modo, però, potremmo sostenere che, se la Costituzione non fosse stata oggetto di alcun tentativo di riforma – riuscito o meno – la disposizione sull'elettorato attivo sarebbe rimasta inalterata! Tanto più che, se proprio fosse stato così rilevante il predetto collegamento correttivo rispetto alla riduzione dei parlamentari, non si comprende per quale motivo questo aspetto relativo all'equiparazione dell'elettorato attivo non sia stato affrontato nella stessa legge costituzionale del 2020 appena approvata, piuttosto che rinviarlo ad altro e successivo momento. Presumibilmente, allora, una ragione va intravista nella difficoltà politica di procedere *unico acto* sia alla riduzione dei parlamentari che all'equiparazione dell'elettorato attivo, in quanto ciò avrebbe comportato di comprendere, sin dall'inizio di questo processo riformatore, l'obiettivo essenziale, quello cioè di pervenire ad una sostanziale omologazione della rappresentanza parlamentare in entrambe le Assemblee.

Del resto, da molte parti si è collegata la presente legge di revisione costituzionale relativa all'elettorato attivo all'esigenza di favorire la partecipazione popolare nell'elezione delle Assemblee parlamentari, organi rappresentativi che sono alla base del nostro sistema democratico. Una motivazione senz'altro apprezzabile, ma che, a ben vedere, non tiene conto del fatto che la limitata partecipazione ai momenti elettorali da parte delle fasce più giovani della nostra popolazione non può essere certo di per sé imputabile alla presenza della disposizione costituzionale che prescriveva una specifica età per l'acquisizione dell'elettorato attivo per le sole elezioni del Senato. Tanto più che l'equiparazione dell'elettorato attivo rende ormai difficilmente sostenibile la differenza dell'elettorato passivo, che forse potrebbe essere il prossimo tassello della differenziazione tra Camera e Senato che è destinato ad essere soppresso.

In definitiva, può dirsi che con la legge di revisione costituzionale del 2021 non si è certo determinata la compiuta parificazione strutturale tra le due Assemblee parlamentari, ma si è avviato un processo di sostanziale avvicinamento e sovrapposizione, mediante la soppressione di uno dei molteplici fattori di differenziazione, quello connesso alla determinazione del corpo elettorale, che attualmente producono, come noto, una tendenziale divaricazione tra la rappresentanza delle forze politiche nelle due Camere e, conseguentemente, non facili problemi nell'identificazione di una coalizione di governo capace di disporre della necessaria maggioranza in entrambi i rami del Parlamento.

Dunque, è probabile che, a partire dalle prossime elezioni, la composizione delle Assemblee parlamentari sarà politicamente più omogenea, e dunque sarà più facile perseguire l'obiettivo della governabilità. Allora ci si può domandare se, tenuto conto della sostanziale omogeneità politica che sarà raggiunta tra le Assemblee, il passo ulteriore di questo processo riformatore sarà costituito dalla soppressione del bicameralismo e quindi dal passaggio al monocameralismo.

Si tratta di un esito che molti auspicano, senza però considerare che nell'esperienza costituzionale il bicameralismo, se ben congegnato, non è una mera duplicazione, né un'inutile causa di lungaggini e di ritardi, ma, ben al contrario, è una delle principali modalità per realizzare quel sistema di "pesi e contrappesi" che è indispensabile per garantire la democraticità delle istituzioni, e, in ultima analisi, la libertà dei cittadini rispetto alle prevaricazioni dei poteri pubblici.

Un breve cenno può essere dedicato al fatto che, tra le varie leggi di revisione puntuale della Costituzione che sono attualmente all'esame del Parlamento, si sta esaminando anche una proposta di legge costituzionale[8] che, a seguito dell'approvazione della legge costituzionale sulla riduzione del numero dei parlamentari, intende modificare altri due aspetti relativi al Parlamento: intervenire sulla disposizione che prevede che il Senato sia eletto "a base regionale", prescrivendo invece, in modo del tutto generico, che sia eletto "su base circoscrizionale"; e ridurre da tre a due il numero dei delegati regionali che partecipano all'elezione del Presidente della Repubblica, riducendo così di un terzo il loro numero in proporzione analoga a quanto deciso per il numero dei parlamentari. Si tratta, a ben vedere, di modifiche volte a completare il disegno riformatore avviato con le predette leggi costituzionali appena approvate.

4. Qualche conclusione, anche con riferimento alla IeFP

Le due recenti leggi di revisione puntuale della Costituzione, in definitiva, sembrano inserirsi in un percorso di riforma a più ampio raggio dell'intera disciplina che è a fondamento dell'organizzazione e del funzionamento dei poteri pubblici.

A questo proposito, deve rilevarsi che qualunque processo di riforma dell'assetto costituzionale dei pubblici poteri non potrà non coinvolgere anche la forma di Stato regionale, ossia la disciplina delle autonomie territoriali e dei relativi rapporti con i poteri centrali dello Stato, con inevitabili riflessi sui non pochi settori che sono attualmente attribuiti alla competenza delle istituzioni decentrate, come, ad esempio, lo stesso ambito della Istruzione e Formazione Professionale. Del resto, ultimamente, anche a cause delle tempestose vicende del Covid-19, non sono mancate forti critiche all'esercizio delle competenze regionali in tema di sanità. E prendendo spunto da ciò, da più parti – sia in sede po-

[8] Si tratta dell'A.C. n. 2238.

litica, che a livello dottrinale – è stata suggerita una decisa svolta nel senso del più generale riaccentramento delle competenze a favore dello Stato, in un senso, quindi, del tutto contrario al decentramento istituzionale che trova sinora garanzia fondamentale nell'art. 5 della Costituzione.

In particolare, è stata ipotizzata l'introduzione di una "clausola di supremazia", che, sul modello tedesco, consenta allo Stato di intervenire direttamente nelle materie di competenza regionale là dove sia in giuoco la tutela di interessi nazionali. Oppure si è proposto di sopprimere del tutto la competenza che è attualmente assegnata dalla Costituzione alle Regioni in materia sanitaria. Più in generale, è diffusa l'opinione che, dopo vent'anni dalla Legge costituzionale n. 3/2001, sia necessario un "tagliando", ossia un generale ripensamento del Titolo V e, quindi, della disciplina relativa alle autonomie territoriali e al decentramento istituzionale. La Legge cost. n.3/2001, come noto, nacque per rispondere alla forte spinta autonomistica – se non addirittura secessionistica – proveniente dalla Lega Nord che era stata capace di aggregare il dissenso e la critica delle Regioni del settentrione rispetto alla "*mala gestio*" del potere centrale. Per tanti aspetti, tuttavia, i meccanismi escogitati nel 2001 per innovare la disciplina costituzionale sono risultati difettosi e inefficienti, e hanno imposto una difficile e lunga fase di attuazione in cui i conflitti e le controversie hanno sfibrato le istituzioni, senza rendere un buon servigio alla collettività. A ciò si sono aggiunti ulteriori passi falsi in tema di autonomie, come la Legge Delrio n. 56/2014, che non hanno risolto, ma anzi talora aggravato, i tanti problemi derivanti dall'intricato e instabile *puzzle* dei rapporti tra gli enti territoriali.

A questo punto, un mero "ritorno al passato" risulta per tanti versi politicamente impraticabile, ma è senz'altro possibile che, anche a seguito dell'emergenza sanitaria, si proceda ad affrontare in modo risoluto le tante problematiche concernenti l'organizzazione e le funzioni delle istituzioni territoriali e i relativi rapporti con lo Stato, in nome di alcune semplici parole d'ordine: semplificazione e razionalizzazione. Del resto, anche in ordinamenti a noi vicini, come la Germania e la Francia[9], il pendolo tra centro e periferia è continuamente in movimento e le riforme sulle autonomie regionali e locali sono tuttora all'ordine del giorno.

Dal nostro punto di vista, quello della Istruzione e Formazione Professionale, sarà necessario vigilare affinché un eventuale intervento riformatore sia coerente con alcuni principi a nostro avviso irrinunciabili. Innanzitutto, in via genera-

[9] In Francia è stato recentemente presentato dal Governo, e sinora adottato in prima lettura dal Senato il 21 luglio 2021, il progetto di legge cd. "4D", così indicando sinteticamente gli obiettivi del "decentramento", "differenziazione", "deconcentramento" e "decomplessificazione".

le, occorrerà salvaguardare la sussidiarietà orizzontale, come canone essenziale di manifestazione e concretizzazione delle istanze dei corpi intermedi cui va garantita la piena autonomia organizzativa e funzionale, così come l'idoneità a partecipare, a tutela degli interessi delle rispettive comunità, alla determinazione delle politiche pubbliche. Inoltre, qualora si procedesse in modo specifico alla ridefinizione dell'assetto dei poteri pubblici competenti in materia di IeFP, occorrerà tenere ferma l'identità di quest'ultima, mantenendone il rilievo costituzionale e il conseguente riconoscimento della funzione educativa e sociale nel testo fondamentale della nostra vita associata. Infine, andranno favorite e promosse tutte quelle innovazioni di ordine istituzionale che possano consentire di rendere la IeFP effettivamente presente sull'intero territorio nazionale, superando così gli atteggiamenti omissivi o ostruzionistici che, in contrasto con gli interessi veri dei giovani e delle famiglie, continuano a ostacolare lo sviluppo della IeFP.

I fabbisogni formativi delle imprese di industria e servizi rilevati dal Sistema Informativo Excelsior

SONIA CARBONE, ILARIA CINGOTTINI, FRANCESCA LUCCERINI[1]

1. La formazione richiesta dalle imprese

Tra le caratteristiche richieste alle figure professionali ricercate dalle imprese di industria e servizi, il Sistema Informativo Excelsior rileva il livello di istruzione, specificando anche indirizzo e titolo di studio specifico ritenuto preferibile. Questo patrimonio informativo consente di analizzare in dettaglio il raccordo della domanda con l'offerta espressa dal sistema formativo, allo scopo di individuare le aree di mismatch quantitativo e qualitativo ai diversi livelli.

L'esigenza crescente di qualificazione da parte del tessuto produttivo si è confermata anche nell'anno in cui il mondo – e il nostro Paese – è stato "travolto" dall'emergenza pandemica da Covid-19. Tra il 2019 e il 2020 si nota, infatti, un innalzamento della formazione richiesta in entrata. La quota dei laureati aumenta di 1,3 punti, arrivando nel 2020 ad oltre il 14% del totale, mentre le quote relative a livello secondario e post-secondario superano il 37% (valore che raggruppa il 34,6% dei diplomati e il 2,6% degli specializzati post-diploma attraverso i percorsi di istruzione tecnica superiore). Risulta invece in diminuzione la quota di entrate per le quali si richiede il possesso di un attestato di qualifica professionale (triennale) o un diploma professionale (quadriennale); al tempo stesso aumenta di poco l'incidenza dei contratti per cui non si ritiene necessaria alcuna formazione specifica.

[1] Area Formazione e Politiche attive del lavoro – Unioncamere.

ENTRATE PROGRAMMATE DALLE IMPRESE PER LIVELLO DI ISTRUZIONE[2]
2019-2020 (quote sul totale)

	2019	2020	2020 vs 2019 (pp)
Entrate (v.a.)	4.615.200	3.242.310	
Livello universitario	12,8	14,1	1,3
Livello secondario e post-secondario	34,9	37,4	2,5
Qualifica o Diploma professionale	42,6	37,6	-5,0
Nessun titolo di studio	9,7	10,9	1,3

Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

Non sempre però le imprese trovano facilmente i profili ricercati con la formazione richiesta. La più elevata difficoltà di reperimento si riscontra nella ricerca di diplomati in possesso di una formazione tecnica superiore (ITS), difficili da trovare in un caso su due. Elevata anche la difficoltà a reperire candidati in possesso di una laurea (36,5%), mentre per i candidati in possesso di un diploma quinquennale e di una qualifica o diploma professionale (quadriennale), la difficoltà di reperimento si attesta su valori in linea con la media nazionale.

DIFFICOLTÀ DI REPERIMENTO PER LIVELLO DI ISTRUZIONE
(quota% sul totale entrate)

Totale	**29,7**
Livello universitario	36,5
Formazione tecnica superiore (ITS)	49,2
Livello secondario (diploma 5 anni)	28,1
Qualifica o diploma professionale	29,5
Nessun titolo di studio	21,9

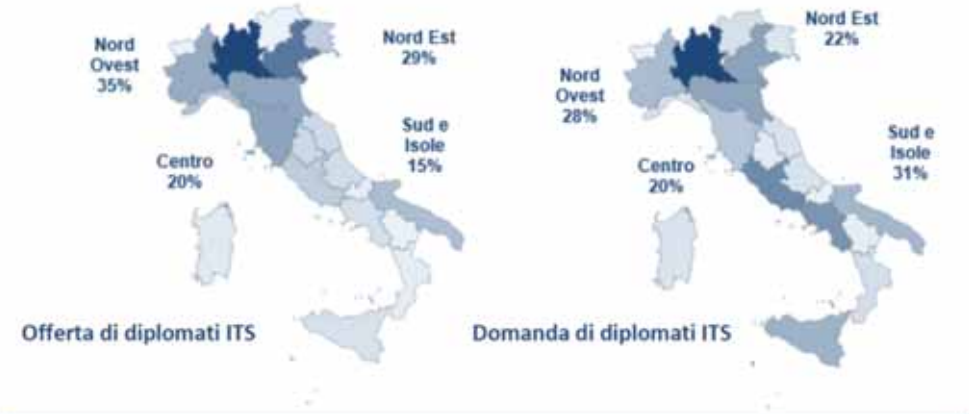
Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

[2] I livelli di istruzione-formazione sono classificati con riferimento al livello universitario (lauree 3-5 anni), di scuola secondaria di secondo grado (diploma quinquennale), di qualifica regionale di istruzione o formazione professionale (fino a 4 anni) e al livello "nessun titolo richiesto". I titoli di studio riferiti al livello di istruzione universitaria e ai diplomi vengono ripresi così come classificati all'interno di specifici indirizzi formativi dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero dell'Università e della Ricerca. Per prendere visione delle suddette classificazioni è possibile consultare la sezione STRUMENTI del sito https://excelsior.unioncamere.net.

2. La domanda di formazione tecnica superiore

La domanda delle imprese di candidati in possesso di un diploma di formazione tecnica superiore (diplomati ITS) è risultata nel 2020 pari a circa 83mila unità, una richiesta che supera ampiamente l'offerta presente sui diversi territori, con *gap* in tutti gli indirizzi di sbocco[3].

DISTRIBUZIONE OFFERTA E DOMANDA DI DIPLOMATI TECNICO SUPERIORI PER TERRITORIO



Fonti: INDIRE, Sistema di monitoraggio nazionale dei percorsi ITS; Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

Le imprese ricercano prevalentemente profili dotati della preparazione tecnica costruita nel percorso di studio professionalizzante degli ITS dell'area Nuove tecnologie per il made in Italy (32mila diplomati ITS) e in particolare nell'ambito professionale Sistema meccanica (15mila). Seguono poi le aree tecnologiche Mobilità sostenibile (complessivamente circa 19mila diplomati ITS) e Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali-turismo (in tutto circa 16mila diplomati ITS).

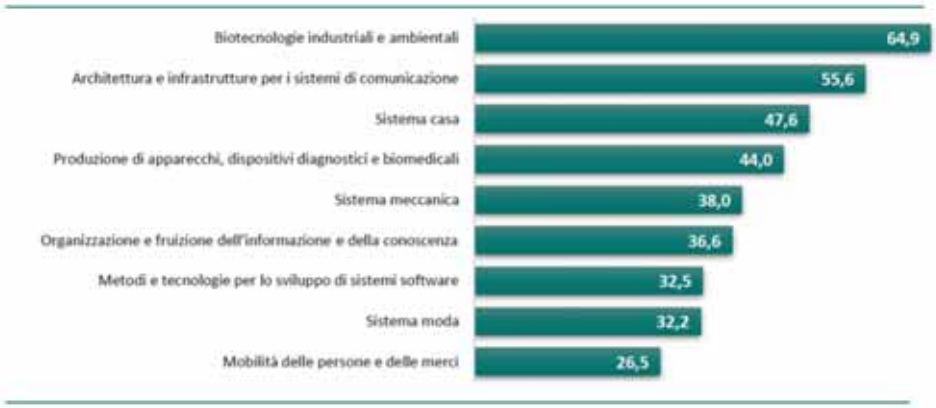
[3] Sulla base degli ultimi dati disponibili, riferiti al 2019, nell'ambito del Sistema di monitoraggio nazionale dei percorsi ITS, condotto da INDIRE, i diplomati sono 3.761.

GLI AMBITI TECNOLOGICI DI DIPLOMA ITS PIÙ RICHIESTI
(valori in migliaia)

Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

D'altro canto, tra gli ambiti professionali per cui le imprese ricercano maggiormente i giovani con meno di 30 anni, emergono quelli relativi a biotecnologie industriali e ambientali, architettura e infrastrutture per i sistemi di comunicazione e "sistema casa".

GLI AMBITI PROFESSIONALI ITS PIÙ APERTI AI GIOVANI UNDER 30
(quote% entrate under 30 sul totale entrate indirizzo)



Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

2.1. I settori economici che richiedono diplomati ITS

I diplomati in possesso di formazione tecnica superiore sono richiesti soprattutto nel settore dei servizi alle imprese (circa 23mila unità), seguito dall'industria manifatturiera (18mila) e dal commercio (14mila unità); insieme, que-

sti tre settori raggiungono i due terzi del totale. Altri settori con quote di rilievo sono le costruzioni e il turismo.

I PRIMI CINQUE SETTORI MANIFATTURIERI E DEI SERVIZI CON IL MAGGIOR NUMERO DI INGRESSI DI DIPLOMATI ITS (v.a. e %)

	Entrate di diplomati ITS	Quota % su totale*
I primi cinque settori manifatturieri con il maggior numero di entrate di diplomati ITS		
Fabbricazioni macchinari, attrezzature e mezzi di trasporto	5.600	30,8
Industrie metallurgiche e dei prodotti in metallo	4.000	21,8
Industrie elettriche, elettroniche, ottiche e medicali	1.800	10,1
Industrie alimentari, delle bevande e del tabacco	1.400	7,9
Industrie tessili, dell'abbigliamento e calzature	1.300	6,8
I primi cinque settori dei servizi con il maggior numero di entrate di diplomati ITS		
Servizi operativi di supporto alle imprese e alle persone	10.100	18,2
Servizi di trasporto, logistica e magazzinaggio	9.800	17,6
Commercio all'ingrosso	8.100	14,7
Servizi informatici e delle telecomunicazioni	6.900	12,5
Servizi avanzati di supporto alle imprese	5.700	10,3

* Le quote percentuali, per ciascun settore, sono calcolate sul totale delle entrate dell'industria manifatturiera e sul totale delle entrate dei servizi, rispettivamente.
Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

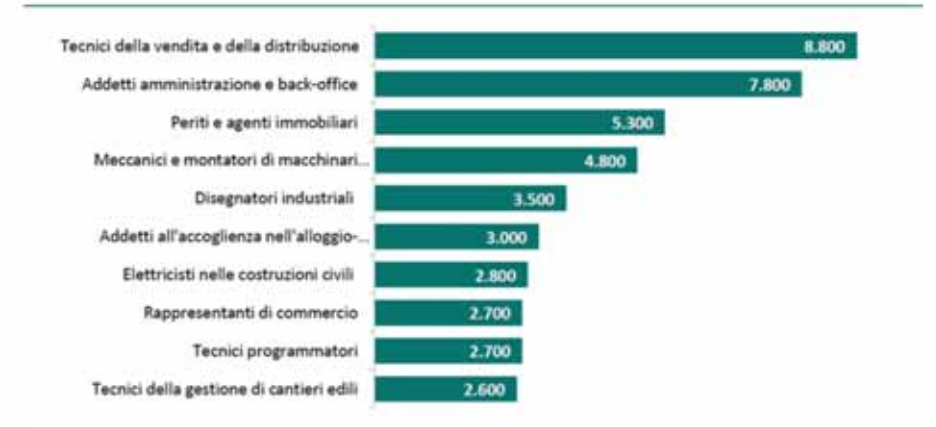
Più nel dettaglio, per quanto riguarda l'industria sono le imprese meccaniche e quelle metallurgiche e dei prodotti in metallo a esprimere la domanda più elevata, seguite poi dalle imprese elettriche, elettroniche, imprese alimentari e imprese del comparto tessile-abbigliamento-calzature. Per quanto riguarda i servizi, emergono nettamente i servizi operativi, i trasporti e la logistica, il commercio all'ingrosso e l'informatica.

2.2. Le professioni proposte ai diplomati ITS che entrano nelle imprese

Passando al tema delle professioni per le quali è stato richiesto il diploma ITS, è molto interessante notare come la metà delle richieste di diplomati ITS riguardi profili professionali medio-alti (quasi 49% del totale, di cui 44% tecnici e quasi 5% professioni specialistiche); gli operai rappresentano il 29% (tra operai specializzati e conduttori di impianti) e le professioni impiegatizie il 17%.

Più in dettaglio, se si considerano le professioni specifiche più richieste con il diploma ITS, ai primi posti si posizionano i tecnici delle vendite, gli impiegati amministrativi, i periti e gli agenti immobiliari e i meccanici e montatori di macchinari industriali, che evidentemente devono avere competenze elevate per essere in grado di gestire impianti automatizzati, robot industriali e macchinari a controllo numerico.

LE PROFESSIONI PIÙ RICHIESTE AI DIPLOMATI ITS (v.a.)

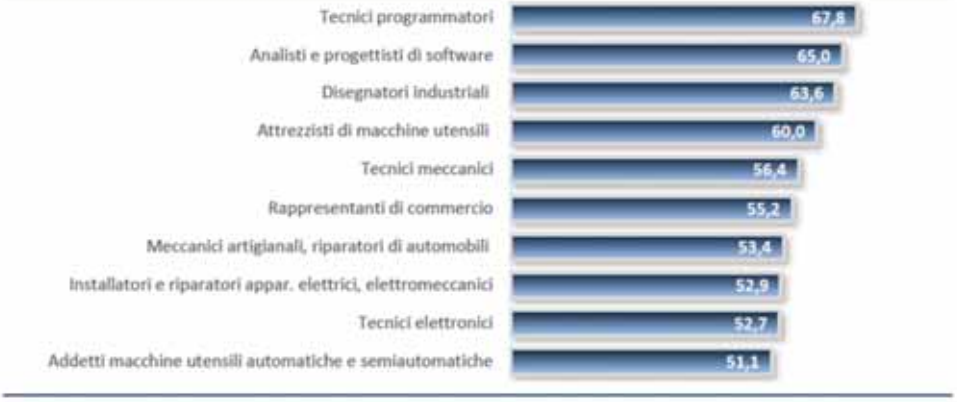


Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

2.3. Le professioni "introvabili" per le quali le imprese cercano diplomati ITS

Nella graduatoria delle figure professionali in possesso di un diploma ITS per le quali sono state indicate le più elevate difficoltà di reperimento (almeno il 50%) emergono due figure relative all'ambito digitale (tecnici programmatori e analisti e progettisti di software) e tre profili industriali (disegnatori industriali, attrezzisti di macchine utensili e tecnici meccanici). Anche tra le altre figure, principalmente richieste dall'industria, la quota di "introvabili" supera la metà del totale.

LE PROFESSIONI PER LE QUALI LE IMPRESE SEGNALANO LA MAGGIORE DIFFICOLTÀ DI REPERIMENTO (valori %)*



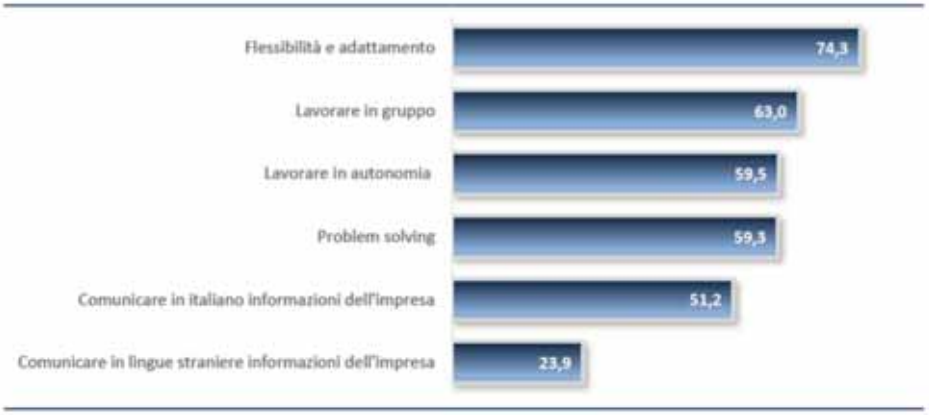
* Sono state considerate le professioni con almeno 1.000 entrate per le quali le imprese richiedono diplomati ITS

Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

2.4. Le competenze trasversali richieste ai diplomati ITS

Tra le competenze trasversali maggiormente richieste ai diplomati ITS, le imprese indicano in primo luogo la flessibilità e capacità di adattamento, ritenuta molto importante per tre quarti dei diplomati ITS. Seguono la capacità di lavorare in gruppo, di sapere risolvere i problemi e di sapere lavorare in autonomia: la prima riguarda il 63% dei diplomati ITS in entrata; la seconda e la terza quasi il 60%. Di conseguenza, è proprio investendo su tali *soft skill* che i diplomati ITS possono riuscire a rispondere al meglio alle esigenze espresse dal mondo del lavoro.

LE COMPETENZE TRASVERSALI E COMUNICATIVE RICHIESTE AI QUALIFICATI E DIPLOMATI PROFESSIONALI (valori%)*



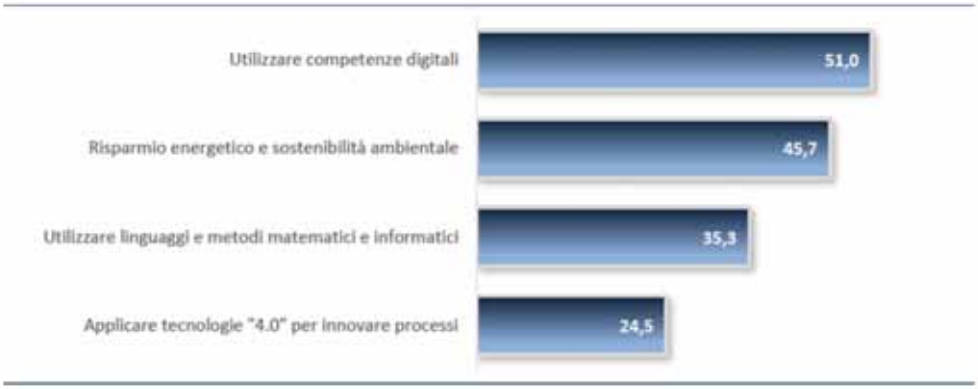
* Quote percentuali di entrate 2020 per le quali la competenza è ritenuta di importanza elevata ("medio-alta" e alta) sul totale.

Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

2.5. Le competenze digitali e tecnologiche richieste ai diplomati ITS

Ai diplomati ITS in ingresso, le imprese richiedono *digital skills* in oltre metà dei casi. Anche le altre competenze "tecnologiche" considerate nell'indagine, cioè la capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici e informatici e la capacità di applicare tecnologie "4.0" per innovare processi, sono considerate importanti per i diplomati ITS nel 35% e nel 25% dei casi. Vi è infine una rilevante quota (46%) di segnalazioni di elevata importanza per l'attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale, a conferma di come la specializzazione in tale ambito sia un requisito fondamentale per favorire l'ingresso e l'occupabilità nel mercato del lavoro.

LE COMPETENZE DIGITALI, TECNOLOGICHE E GREEN AI DIPLOMATI ITS (valori%)*



* Quote percentuali di entrate 2020 per le quali la competenza è ritenuta di importanza elevata ("medio-alta" e alta) sul totale.
Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

3. La domanda di diplomati alla scuola secondaria di secondo grado

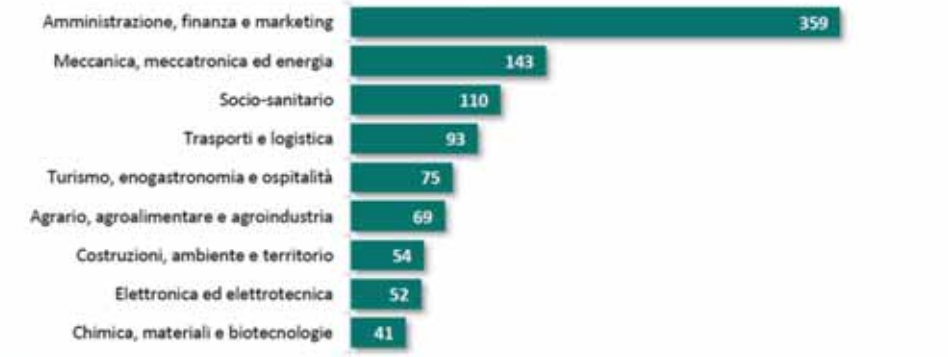
Il diploma di scuola secondaria di secondo grado (diploma quinquennale) è fra i titoli maggiormente segnalati dalle imprese: ammontano a 1.129mila diplomati gli inserimenti programmati nel 2020 su un totale di 3.242mila ingressi nelle imprese dell'industria e dei servizi.

Le imprese richiedono in misura prevalente diplomati con indirizzo amministrativo, finanza e marketing: stiamo parlando di quasi 360mila contratti, pari a circa il 32% della richiesta complessiva di diplomati. Trattandosi di figure che lavorano nelle aree funzionali "trasversali" delle aziende, come quella amministrativa o quella commerciale e delle vendite, tutte le imprese sono alla loro ricerca, a prescindere dallo specifico settore economico in cui operano. Sono molto richiesti, con 143mila ingressi programmati, anche i diplomati ad indirizzo meccanica, meccatronica ed energia, indirizzo più settoriale, legato ad ambiti produttivi in veloce trasformazione sotto la spinta delle tecnologie robotiche e dell'innovazione che i processi produttivi 4.0 stanno portando nelle imprese. Da segnalare, al terzo posto, la richiesta di quasi 110mila diplomati ad indirizzo socio-sanitario[4], richieste probabilmente amplificate dalle esigenze dettate dall'emergenza sanitaria da Covid-19.

[4] Si fa presente che i dati si riferiscono al solo settore privato, essendo la Pubblica Amministrazione non compresa nel campo di osservazione dell'indagine Excelsior.

Vi sono poi buone opportunità lavorative anche per chi ha studiato nell'indirizzo trasporti e logistica (93mila) e per i diplomati ad indirizzo turismo-enogastronomia-ospitalità, per i quali le imprese hanno indicato 75mila inserimenti. Rilevante anche la richiesta di diplomati ad indirizzo agrario, agroalimentare e agroindustria (69mila), costruzioni (54mila) ed elettronico ed elettrotecnico (quasi 52mila).

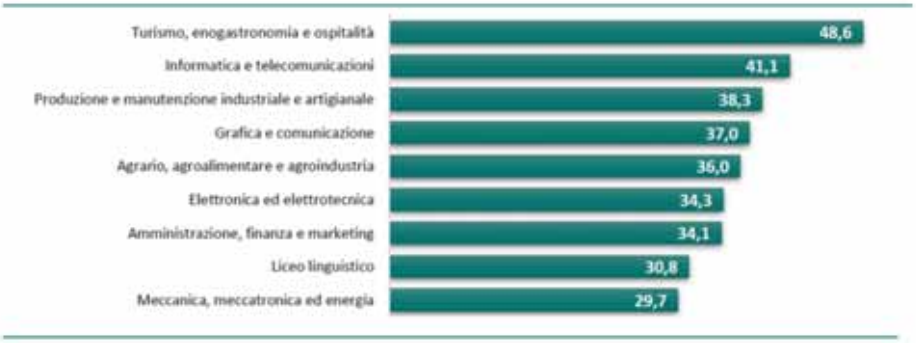
GLI INDIRIZZI DI DIPLOMA PIÙ RICHIESTI (valori in migliaia)



Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

Gli indirizzi di diploma per cui sono maggiormente ricercati i giovani sono soprattutto quelli relativi al turismo, all'informatica e alle produzioni industriali e artigianali. Per l'indirizzo turistico, in particolare, i giovani sono preferiti in quasi la metà delle entrate.

GLI INDIRIZZI DI DIPLOMA PIÙ APERTI AI GIOVANI UNDER 30 (quote% entrate under 30 sul totale entrate indirizzo)



Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

3.1. I settori economici che richiedono i diplomati

I 1.129mila contratti rivolti ai diplomati sono richiesti soprattutto nel settore dei servizi, in particolare nel complesso dei servizi alle imprese (circa 250mila unità), ma anche nel commercio (230mila unità); insieme, questi due settori superano il 40% del totale. Nell'industria manifatturiera i contratti previsti per i diplomati sono 203mila unità, pari al 18% del totale; si aggiungono poi i servizi alle persone e il turismo. A un livello più dettagliato, tra i comparti industriali, è l'industria metalmeccanica ed elettronica a mostrare la maggiore richiesta di diplomati, con 85mila richieste, corrispondenti al 42% del totale dell'intero settore manifatturiero. In seconda posizione si trova il "made in Italy", cioè l'industria alimentare e il sistema moda, settori nei quali complessivamente sono quasi 59mila i contratti offerti ai diplomati pari al 29% del settore manifatturiero. Oltre ai comparti manifatturieri, nell'ambito dell'industria, anche il settore delle costruzioni esprime una rilevante richiesta di diplomati (70mila unità).

Nel settore dei servizi, è il commercio l'ambito che esprime la richiesta più elevata di diplomati, con 230mila contratti (27% dei servizi), seguito dai servizi alle persone con 168mila. I servizi alle persone – che includono la sanità e assistenza sociale, l'istruzione e servizi formativi privati oltre ai servizi culturali, sportivi e altri – sono l'unico comparto dei servizi in controtendenza rispetto al 2019; grazie al maggior numero di entrate programmate, questo raggiunge infatti un peso percentuale del 20% rispetto all'intero settore dei servizi, contro il 12% del 2019. Una tendenza dettata dal necessario "rafforzamento" della domanda di personale per la sanità e l'istruzione per coprire le esigenze sorte in seguito all'emergenza sanitaria da Covid-19.

I PRIMI CINQUE SETTORI MANIFATTURIERI E DEI SERVIZI CON IL MAGGIOR NUMERO DI INGRESSI DI E DIPLOMATI (v.a. e %)

	Entrate di diplomati	Quota % su totale*
I primi cinque settori manifatturieri con il maggior numero di entrate di diplomati		
Fabbricazioni macchinari, attrezzature e mezzi di trasporto	38.300	18,8
Industrie alimentari, delle bevande e del tabacco	32.500	16,0
Industrie metallurgiche e dei prodotti in metallo	32.400	15,9
Industrie tessili, dell'abbigliamento e calzature	26.400	13,0
Industrie elettriche, elettroniche, ottiche e medicali	14.400	7,1
I primi cinque settori dei servizi con il maggior numero di entrate di diplomati		
Commercio al dettaglio	150.300	17,6
Servizi operativi di supporto alle imprese e alle persone	129.500	15,1
Servizi di alloggio e ristorazione; servizi turistici	127.900	15,0
Sanità, assistenza sociale e servizi sanitari privati	108.200	12,6
Servizi di trasporto, logistica e magazzinaggio	79.000	9,2

* Le quote percentuali, per ciascun settore, sono calcolate sul totale delle entrate dell'industria manifatturiera e sul totale delle entrate dei servizi, rispettivamente.

Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

3.2. Le professioni proposte ai diplomati che entrano nelle imprese

Le imprese ricercano diplomati soprattutto per le professioni di livello intermedio tipiche del commercio, del turismo e della ristorazione: sono quasi 380mila i contratti offerti ai diplomati per svolgere tali attività. Una parte consistente dei diplomati è chiamata ad esercitare professioni tecniche e specialistiche (17% del totale) e impiegatizie (15%), mentre per il 23% le imprese hanno richiesto operai specializzati e conduttori di impianti in possesso di diploma.

LE PROFESSIONI PIÙ RICHIESTE AI DIPLOMATI (valori in migliaia)*

* Sono escluse le professioni non qualificate
Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

Se esaminiamo le professioni specifiche, la più richiesta tra i diplomati è quella degli assistenti alla vendita negli esercizi commerciali, per la quale le imprese hanno indicato 145mila contratti.

Numerose le opportunità di lavoro offerte anche alle professioni qualificate nei servizi sanitari e sociali (quasi 55mila), a cui si aggiungono gli addetti all'assistenza alle persone (42mila). Da segnalare, seppur in calo rispetto al 2019, la richiesta da parte delle imprese di camerieri, con 41mila inserimenti di diplomati, di cuochi (27mila) e di baristi (20mila). Tra le occupazioni richieste ai diplomati sono molte quelle legate alla gestione dell'azienda, come gli addetti all'amministrazione e al back-office (42mila), gli addetti a funzioni di segreteria (22mila) e gli addetti alla contabilità (14mila). I diplomati sono richiesti frequentemente anche per altre attività nell'area commerciale e logistica (tecnici della vendita e della distribuzione, 38mila inserimenti) e conduttori di mezzi pesanti e camion (26mila). La professione più richiesta nell'area strettamente produttiva è quella dei meccanici e montatori di macchinari industriali (23mila).

3.3. Le professioni “introvabili” per le quali le imprese cercano diplomati

Le imprese fanno fatica a trovare candidati diplomati con istruzione e competenze adeguate nel 28% dei casi, che in valore assoluto rappresentano quasi 318mila unità. Tra le professioni difficili da trovare si evidenziano alcune professioni commerciali: in particolare, gli agenti immobiliari sono difficili da trovare in due terzi dei casi, i rappresentanti di commercio in più di 5 casi su 10 e gli agenti assicurativi in quasi 5 casi su 10.

Le imprese faticano a trovare anche i tecnici esperti in applicazioni informatiche: anche in questo caso, circa la metà dei diplomati sono considerati infatti complessi da reperire sul mercato.

LE PROFESSIONI PER LE QUALI LE IMPRESE SEGNALANO LA MAGGIORE DIFFICOLTÀ DI REPERIMENTO (valori%)*

* Sono state considerate le professioni con almeno 2.000 entrate per le quali le imprese richiedono almeno il 50% dei diplomati

Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

Perché le imprese fanno fatica a trovare diplomati per svolgere alcuni lavori? I diplomati sono pochi o non sono adatti a fare i lavori proposti? Oppure certi lavori proposti dalle imprese sono ritenuti poco interessanti? Cerchiamo di dare qualche risposta. Le motivazioni prevalenti per cui le imprese hanno difficoltà a trovare i diplomati che cercano sono:

- il “gap di offerta”, che spiega il 48% delle difficoltà: la figura è molto richiesta e i candidati sono troppo pochi (skill gap o mismatch quantitativo);
- il “gap di competenze”, che spiega il 43% delle difficoltà: i diplomati ci sarebbero, ma hanno una formazione non adeguata, non hanno le necessarie competenze o, più raramente, non hanno le caratteristiche personali adatte

allo svolgimento della professione (skill mismatch o mismatch qualitativo)[5].

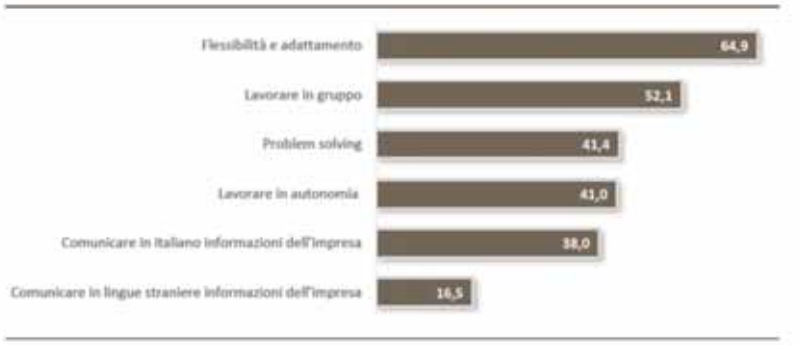
Il mismatch quantitativo rappresenta la motivazione prevalente per tutti i profili precedentemente citati, raggiungendo il 57% delle cause della difficoltà per i tecnici esperti in applicazioni informatiche, ai quali spetta però anche il "primato" in termini di gap di competenze, ad indicare che per queste specifiche figure (che vanno dal consulente software al tecnico di programmazione macchine a controllo numerico) esiste una forte concorrenza tra le imprese tra un numero contenuto di candidati a disposizione, ma al contempo le aspettative sulle capacità che devono possedere sono anche elevate, anche in ragione di una richiesta elevata di esperienza direttamente nella professione che raggiunge il 39% delle entrate programmate (rispetto a una media del 19% per il totale dei diplomati).

3.4. Le competenze trasversali richieste ai diplomati

Tra le competenze trasversali riferite alla capacità di agire adeguatamente all'interno di un contesto aziendale che i candidati all'assunzione devono aver acquisito per avere maggiori possibilità di entrare nel mondo del lavoro, le imprese segnalano in primo luogo la flessibilità e capacità di adattamento, ritenuta molto importante per quasi due terzi dei diplomati.

Seguono la capacità di lavorare in gruppo, di sapere risolvere i problemi e di sapere lavorare in autonomia: la prima riguarda il 52% dei diplomati in entrata; la seconda e la terza poco più del 40%. Di conseguenza è proprio coltivando tali *skill* anche in attività extra-scolastiche che i diplomati, in particolare i giovani in uscita dai percorsi formativi, possono riuscire a rispondere al meglio alle esigenze delle imprese.

LE COMPETENZE TRASVERSALI E COMUNICATIVE RICHIESTE AI DIPLOMATI (valori%)*



* Quote percentuali di entrate 2020 per le quali la competenza è ritenuta di importanza elevata ("medio-alta" e alta) sul totale.

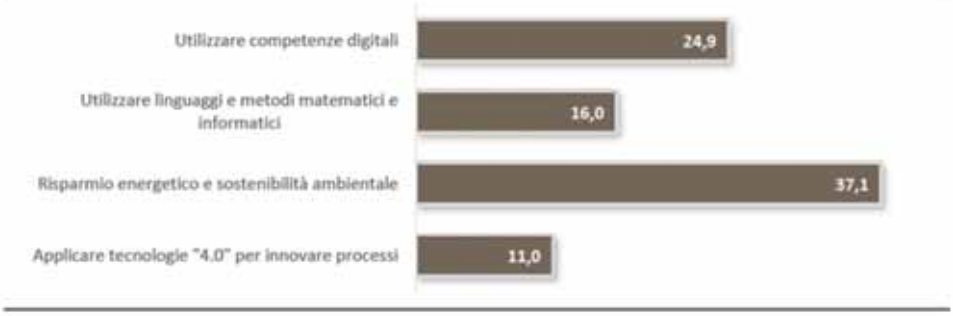
Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

[5] Oltre alle due motivazioni esposte le imprese possono indicare un'ulteriore modalità di risposta, "Altro", in un campo aperto del questionario di rilevazione.

3.5. Le competenze digitali, tecnologiche e green richieste ai diplomati

Ai diplomati in ingresso, le imprese richiedono *digital skills* in quasi il 25% dei casi. Secondo il percorso di studi, per alcuni indirizzi, le segnalazioni di importanza elevata per le competenze digitali interessano una quota rilevante degli inserimenti: si tratta principalmente dell'indirizzo tecnico-economico/turistico (53%) e dei diplomati di liceo (35%), a conferma di come la rivoluzione digitale si stia diffondendo all'interno del sistema produttivo, trasformando le modalità di gestione aziendale. Le altre competenze "tecnologiche" considerate nell'indagine, cioè la capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici e informatici e la capacità di applicare tecnologie "4.0" per innovare processi, sono considerate importanti per i diplomati in misura minore, rispettivamente nel 16% e nell'11% dei casi. Vi è infine un 37% di segnalazioni di elevata importanza per l'attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale, richiesta in un caso su due ai diplomati ad indirizzo tecnologico agrario e agroalimentare.

LE COMPETENZE DIGITALI, TECNOLOGICHE E GREEN RICHIESTE AI DIPLOMATI (valori%)*



* Quote percentuali di entrate 2020 per le quali la competenza è ritenuta di importanza elevata ("medio-alta" e alta) sul totale.

Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

4. La domanda di formazione professionale

Nel 2020, le imprese dell'industria e dei servizi hanno ricercato complessivamente 1.291mila figure che fanno riferimento a una qualifica o a un diploma professionale su un totale di 3.242mila entrate programmate. Per circa il 38% delle entrate programmate è dunque richiesta una formazione professionale (qualifica triennale o diploma quadriennale), a conferma del costante interesse delle imprese per questi corsi professionalizzanti finalizzati a formare profili con conoscenze e attitudini il più possibile in linea con le esigenze esecutive delle aziende che inseriscono tali figure soprattutto nelle funzioni legate direttamente alla produzione dei beni o all'erogazione dei servizi.

GLI INDIRIZZI DI QUALIFICA E DIPLOMA PROFESSIONALE PIÙ RICHIESTI (valori in migliaia)

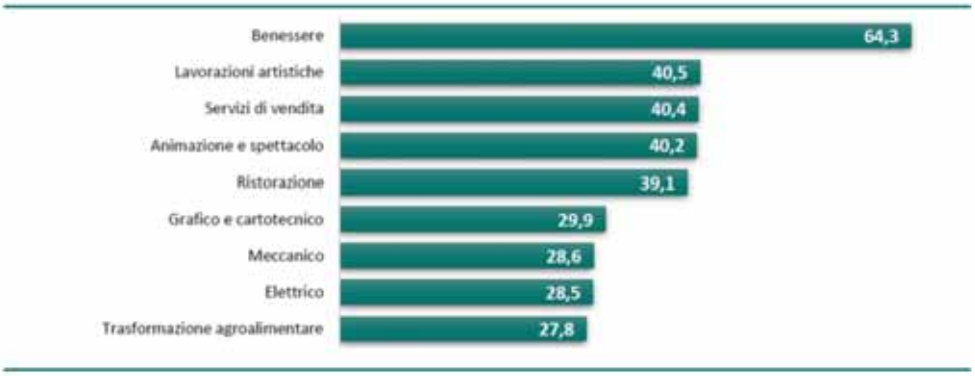
Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

Le imprese hanno richiesto, in misura prevalente, qualificati e diplomati con indirizzo ristorazione, indirizzo richiesto in larga maggioranza da imprese del settore turistico, cioè alberghi, bar e ristoranti, ma non solo. Stiamo parlando di una domanda di quasi 304mila contratti, pari a un quarto della richiesta complessiva. Anche i qualificati e diplomati nell'indirizzo meccanico, nei servizi di vendita, nell'indirizzo edile possono contare su apprezzabili possibilità di lavoro, con un numero di contratti che possono arrivare fino a 207mila per il meccanico, fino a 137mila per i servizi di vendita e fino a 129mila per l'indirizzo edile. Vi sono poi buone opportunità anche per chi ha scelto l'indirizzo sistemi logistici (fino a 75mila entrate), elettrico (60mila) e promozione-accoglienza (53mila). Si nota nel complesso una distribuzione abbastanza equilibrata tra gli indirizzi "industriali" e quelli orientati ai servizi.

Gli indirizzi di qualifica e diploma per cui sono maggiormente ricercati i gio-

vani sono soprattutto l'indirizzo benessere (64,3% dei contratti è riservato agli under 30), seguito dalle lavorazioni artistiche, dai servizi alla vendita e dall'animazione e spettacolo con rispettivamente 40,5%, 40,4% e 40,2% dei contratti per i quali le imprese esprimono una preferenza per i giovani.

GLI INDIRIZZI DI QUALIFICA E DIPLOMA PROFESSIONALE PIÙ APERTI AI GIOVANI UNDER 30 (quote% entrate under 30 sul totale entrate indirizzo)



Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

4.1. I settori economici che richiedono qualificati e diplomati professionali

Gli oltre 1,2 milioni di contratti per i quali sono richiesti i qualificati e i diplomati professionali si concentrano soprattutto nel turismo e ristorazione (circa 328mila unità) e nell'industria manifatturiera (305mila unità). Insieme, questi due settori raggiungono il 52% del totale della domanda espressa dalle imprese. Nelle costruzioni, i contratti previsti per i qualificati sono 196mila, pari al 16% rispetto al totale, ma una formazione professionale è il titolo più richiesto dalle imprese della filiera dell'edilizia, tra i settori in più rapida ascesa subito all'indomani della pandemia. Seguono poi il commercio e i servizi alle imprese.

A un livello più dettagliato, tra i comparti manifatturieri, è l'industria metalmeccanica ed elettronica a mostrare la maggiore richiesta di qualificati e diplomati professionali, con 135mila richieste, corrispondenti al 44% del totale dall'intero settore manifatturiero. In seconda posizione si trovano altri due settori cardine del "*made in Italy*", cioè l'industria alimentare e il sistema moda, nei quali complessivamente sono quasi 100mila i contratti offerti, pari ad un ulteriore terzo del settore manifatturiero. Nel settore dei servizi, i servizi turistici, di alloggio e ristorazione rappresentano l'ambito che esprime la richiesta più rilevante di qualificati e diplomati professionali, con 328mila contratti (46% dei servizi). Opportunità occupazionali di un certo rilievo sono poi offerte dal com-

mercio con 165mila contratti (23%), dai servizi alle imprese (che richiedono circa 100mila contratti) e dai servizi alle persone (circa 70mila richieste).

I PRIMI CINQUE SETTORI MANIFATTURIERI E DEI SERVIZI CON IL MAGGIOR NUMERO DI INGRESSI DI QUALIFICATI E DIPLOMATI PROFESSIONALI (v.a. e %)

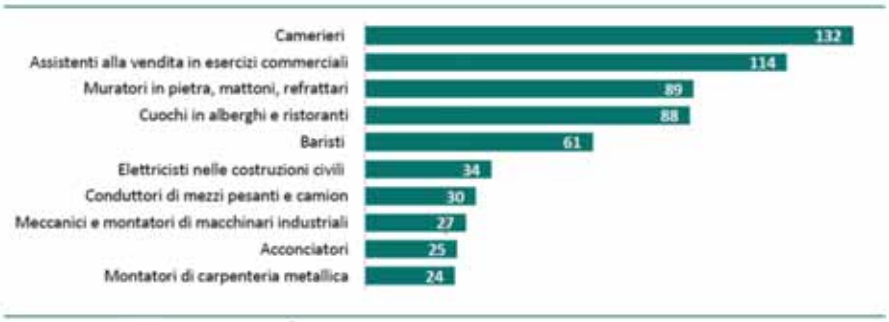
	Entrate totali	Quota % su totale*
I primi cinque settori manifatturieri con il maggior numero di entrate di qualificati o diplomati professionali		
Industrie metallurgiche e dei prodotti in metallo	75.100	24,6
Industrie alimentari, delle bevande e del tabacco	59.800	19,6
Fabbricazioni macchinari, attrezzature e mezzi di trasporto	47.600	15,6
Industrie tessili, dell'abbigliamento e calzature	39.600	13,0
Industrie della gomma e delle materie plastiche	17.700	5,8
I primi cinque settori dei servizi con il maggior numero di entrate di qualificati o diplomati professionali		
Servizi di alloggio e ristorazione; servizi turistici	327.600	45,7
Commercio al dettaglio	108.500	15,1
Servizi operativi di supporto alle imprese e alle persone	75.400	10,5
Servizi culturali, sportivi e altri servizi alle persone	58.700	8,2
Servizi di trasporto, logistica e magazzinaggio	54.800	7,6

* Le quote percentuali, per ciascun settore, sono calcolate sul totale delle entrate dell'industria manifatturiera e sul totale delle entrate dei servizi, rispettivamente.
Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

4.2. Le professioni proposte ai qualificati e diplomati professionali che entrano nelle imprese

I qualificati e i diplomati professionali sono chiamati a occupare prevalentemente professioni tipiche del commercio, del turismo e della ristorazione, con il 38% del totale della domanda (467mila contratti). Una parte consistente è poi chiamata ad esercitare professioni operaie specializzate (30% del totale) o legate alla conduzione di impianti fissi o mobili, compresa la guida di veicoli (16%).

LE PROFESSIONI PIÙ RICHIESTE AI QUALIFICATI E DIPLOMATI PROFESSIONALI (valori in migliaia)*



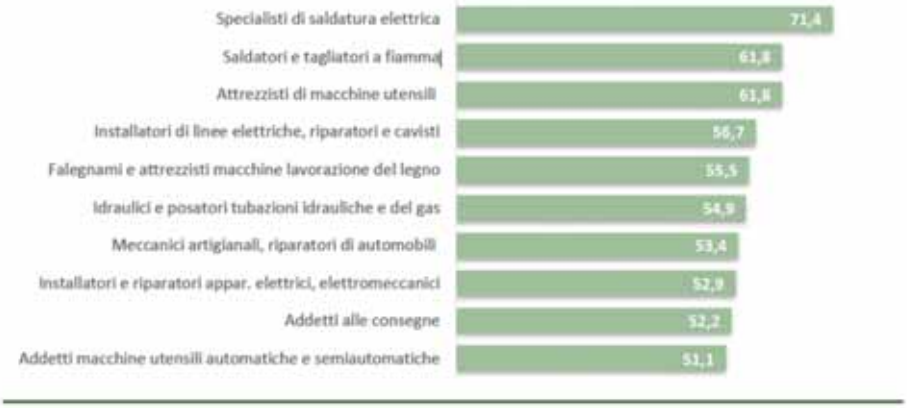
* Sono escluse le professioni non qualificate
Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

4.3. Le professioni "introvabili" per le quali le imprese cercano qualificati e diplomati professionali

Le professioni per le quali le imprese fanno fatica a trovare candidati con istruzione e competenze adeguate (circa il 30% della domanda potenziale di qualificati e diplomati professionali, in valore assoluto 360mila contratti) sono quindi quelle per cui sono disponibili maggiori opportunità di lavoro. I qualificati e diplomati professionali più difficili da trovare sono i saldatori elettrici (7 su 10 sono di difficile reperimento) e i saldatori a fiamma (6 su 10 difficili da reperire). Oltre ai saldatori, tra le professioni "introvabili" ve ne sono poi altre tipiche della produzione industriale come attrezzisti e operatori di macchine utensili. Seguono, poi, altre figure con specializzazione in campo elettrico (installatori di linee elettriche), i falegnami e attrezzisti di macchinari per la lavorazione del legno e gli idraulici. La gran parte dei principali profili di difficile reperimento sono tipiche dell'industria e delle costruzioni.

Anche in questo caso le motivazioni prevalenti per cui le imprese hanno difficoltà a trovare qualificati e diplomati professionali sono per il 47% dei casi legate ad un gap di offerta, quindi la scarsità o l'assenza di risorse umane dotate di qualifica o diploma per svolgere un determinato lavoro, e nel 43% dovute invece a un gap di competenze, cioè la mancanza di competenze adeguate per lo svolgimento di una professione a causa dell'evoluzione delle tecniche e degli strumenti di lavoro.

LE PROFESSIONI PER LE QUALI LE IMPRESE SEGNALANO LA MAGGIORE DIFFICOLTÀ DI REPERIMENTO (valori %)*



* Sono state considerate le professioni con almeno 2.000 entrate per le quali le imprese richiedono almeno il 50% di qualificati e diplomati professionali
Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

4.4. Le competenze trasversali richieste ai qualificati e diplomati professionali

Anche per i qualificati e i diplomati professionali le imprese oltre a richiedere capacità tecniche strettamente legate alle professioni che svolgeranno chiedono il possesso di competenze trasversali. Tra esse, le imprese indicano in primo luogo la flessibilità e capacità di adattamento, ritenuta molto importante per 6 qualificati e diplomati professionali su 10.

LE COMPETENZE TRASVERSALI E COMUNICATIVE RICHIESTE AI QUALIFICATI E DIPLOMATI PROFESSIONALI (valori%)*

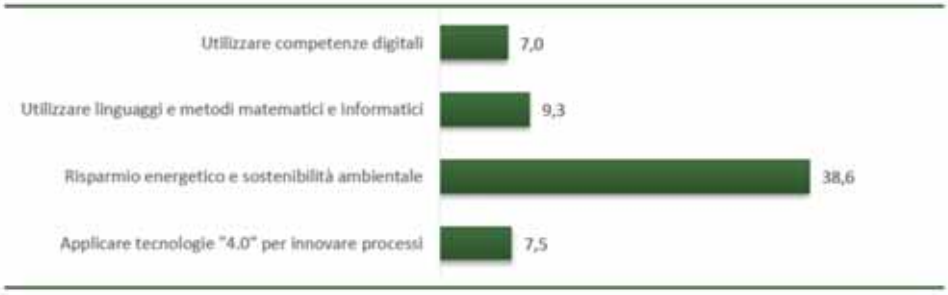
* Quote percentuali di entrate 2020 per le quali la competenza è ritenuta di importanza elevata ("medio-alta" e alta) sul totale.
Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

Seguono la capacità di lavorare in gruppo, di sapere lavorare in autonomia e di sapere comunicare in italiano informazioni relative all'attività lavorativa: la prima riguarda il 44% dei qualificati e diplomati professionali in entrata; la seconda il 35% e la terza il 28%. Di conseguenza è proprio sviluppando tali *skill* che i qualificati e i diplomati professionali possono riuscire a rispondere al meglio alle esigenze delle imprese. È importante, perciò, puntare sul rafforzamento di queste competenze già durante i percorsi di studio, per esempio valorizzando al meglio le opportunità di stage e tirocini in azienda.

4.5. Le competenze digitali e tecnologiche richieste ai qualificati e diplomati professionali

Per i qualificati e diplomati professionali in ingresso, le imprese attribuiscono elevata importanza alle *digital skills* nel 7% dei casi. Le altre competenze "tecnologiche" considerate nell'indagine, cioè la capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici e informatici e la capacità di applicare tecnologie "4.0" per innovare processi, sono considerate importanti per i qualificati e i diplomati professionali rispettivamente nel 9% e nell'8% dei casi, con valori però più elevati in alcuni indirizzi industriali. Anche in questo caso si conferma l'importanza per l'attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale richiesta nel 39% di segnalazioni ad un livello di importanza elevato.

LE COMPETENZE DIGITALI, TECNOLOGICHE E GREEN RICHIESTE AI QUALIFICATI E DIPLOMATI PROFESSIONALI (valori%)*



* Quote percentuali di entrate 2020 per le quali la competenza è ritenuta di importanza elevata ("medio-alta" e alta) sul totale.

Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI[1]

Jojo Rabbit
Regia: Taika Waititi

Soggetto:
liberamente tratto dal romanzo di Christine Leunens
Sceneggiatura: Taika Waititi
Costumi: Mayes C. Rubeo
Fotografia: Mihai M laimare
Scenografia: Ra Vincent
Montaggio: Tom Eagles
Musiche: Michael Giacchino
Cast: Roman Griffin Davis
(Johannes Betlzer 'Jojo Rabbit');
Thomasin McKenzie (Elsa Korr);
Taika Waititi (Adolf Hitler);
Rebel Wilson (Fräulein Rahm);
Stephen Merchant (Deertz);
Alfie Allen (Finkel);
Sam Rockwell (capitano Klenzebdorf);
Scarlett Johansson (Rosie Beltzer);
Archie Yates (Yorki)
Paese: Nuova Zelanda, Stati Uniti d'America,
Repubblica ceca
Anno: 2019
Durata: 108'
Tipologia e formato: lungometraggio a colori

Al pari del bel film di Roberto Benigni *La vita è bella*, anche *Jojo Rabbit*, del regista neozelandese Taika Waititi, trasposizione o meglio riscrittura per lo schermo del romanzo *Il cielo in gabbia* di Christine Leunens, alla sua uscita nelle sale cinematografiche raccolse consensi convinti ed appassionati, ma anche critiche, in qualche caso assai dure e severe. In verità i primi superarono numericamente di gran lunga le seconde. Sicuramente *Jojo Rabbit* è un film inconsueto, sorprendente, fuori dalle righe, e per questo visivamente potente. Le vicende dei film citati sono collocate nel periodo storico delle due dittature del

[1] Università degli Studi di Verona.

nazismo e del fascismo e in tutti e due i casi gli Autori di cinema scelgono il registro dell'ironia, talvolta dello sberleffo, per trattare argomenti in realtà del tutto drammatici.[2] Per questo le critiche negative si sostanziano per un netto distanziamento da questi due prodotti cinematografici che, secondo gli autori di tali critiche, hanno osato affrontare temi storici tragici e dolorosi banalizzandoli. La colpa consisterebbe nell'averli presentati in modo scanzonato e con toni sovente comici e in verità anche indiscutibilmente divertenti. Si potrebbe obiettare a tali denigratori che, una volta terminati i sorrisi o anche le incontenibili risate, forse si può aprire il tempo della riflessione su quanto i due film suggeriscono al di là dei toni giocosi, degli scherzi e anche degli sberleffi. Indubbiamente far vedere *Jojo Rabbit* senza nessun lavoro di decodificazione potrebbe costituirsi come scelta anche opinabile. In particolare siamo alle prese con un film che richiede, per essere ben compreso, discussioni e approfondimenti. Si comprende tuttavia molto bene che, al di là delle situazioni comiche, gli avvenimenti narrati si riferiscono ad una storia drammatica e dolorosa realmente accaduta. Si ritiene altresì che spettatori anche preadolescenti lo possano ben intuire. Ad ogni modo i momenti di serietà e di commovente presa di posizione nei confronti delle barbarie di un movimento politico scellerato e colpevole di innumerevoli ed efferati misfatti ci sono, e sono numerosi, sia nel film di Benigni, sia nel film di Waititi. Comunque indubbiamente si raccomanda all'educatore o all'insegnante di visionare preventivamente il film e riflettere sui dispositivi e i setting formativi atti a far in modo che esso risulti comprensibile a spettatori piuttosto giovani, mentre la visione proposta a soggetti che abbiano già affrontato lo studio del nazismo non necessita di tale lavoro preventivo.[3] Quello di *Jojo Rabbit* è un racconto in prima persona. L'io narrante coincide con il protagonista del film. Nella Germania nazista Johannes Betzler è un

[2] Al filone in cui si collocano *Jojo Rabbit* e *La vita è bella* appartengono altri pregevoli film come il geniale e tragicomico *Train de vie*, di Radu Mih Ileanu, del 1998, l'irresistibile film cult *Vogliamo vivere*, di Ernst Lubitsch, del 1942, e il celebre capolavoro *Il grande dittatore* di Charlie Chaplin, del 1940. In Jojo Rabbit vi sono almeno due citazioni esplicite del film di Benigni, che si potrebbe far visionare in abbinata al film di Waititi.

[3] Potrebbe essere molto utile la proiezione parallela del film *La rosa bianca – Sophie Scholl* (Marc Rothemund, Germania 2005) che, sulla base dello studio di documenti e testimonianze, racconta in modo assai verosimile rispetto alla vicenda realmente accaduta, del coraggio e del sacrificio della studentessa Sophie Scholl e del suo fratello maggiore, nonché di un loro amico. I tre giovani tedeschi, accusati di alto tradimento contro il regime di Hitler, furono giustiziati dopo una breve detenzione e dopo un processo sommario per aver stampato e diffuso dei volantini che invocavano la resa della Germania e denunciavano la follia del Führer e dei suoi seguaci, determinati a proseguire una guerra ormai perduta. I momenti in cui *Jojo Rabbit* e *La rosa bianca* collimano sono numerosi e invitare i giovani ad individuarli potrebbe essere verosimilmente assai proficuo. Centrale in ambedue i film è il riferimento alla coscienza individuale e alla libertà.

bambino di dieci anni che vive completamente immerso e convinto nelle idee del regime e che ha il privilegio di vedere e dialogare con un amico immaginario del tutto speciale. Nei momenti cruciali gli appare infatti il dittatore Adolph Hitler, che nelle sue incursioni si dimostra stravagante e spesso del tutto ridicolo. Hitler sembra tuttavia disposto ad aiutare il protagonista con un generoso comportamento paterno, ma in realtà, con i suoi sottili allettamenti, lo vuole tenere irretito. Con il procedere del racconto filmico cambia in Johannes la percezione circa il personaggio immaginario, rivelandosi mano a mano la sua intenzionalità manipolatoria ed ambiguamente doppia. Johannes, che vive senza il padre e che ha perduto una sorella, si sente insicuro ed è emarginato dal gruppo di coetanei che tuttavia è costretto a frequentare. Il giovane protagonista del film è così fragile e spaventato che si blocca perfino dinanzi ad un compito così abbordabile come legare i lacci alle proprie scarpe. Si anticipa che quando avrà imparato ad eseguirlo, questo indicherà che avrà iniziato a sapersela cavare, ma non solo, bensì anche a pensare con la sua testa e ad essere capace di gentilezza e di cura. A causa di un episodio cui si accennerà più sotto, Johannes, che si guadagna il soprannome dileggiante di *Jojo Rabbit*, cerca rassicurazione e conforto da questo idolo adulto che si spaccia per amico, ma che alla fine del film rivela tutto il suo tornaconto rispetto al suo mostrarsi protettivo ed affezionato al giovane protagonista del film. C'è chi ha criticato questa sorta di edulcorazione, così è stata definita, rispetto alla figura dell'Hitler reale, tuttavia c'è da tener conto che nel film appare un Hitler visto attraverso il filtro degli occhi di un bambino ed inoltre si può ben essere certi che le strategie per acquisire consenso presso le masse e soprattutto presso i giovani da parte del nazismo, e verosimilmente di ogni dittatura, seppure con modalità e a livelli differenti, sono i medesimi. Ogni dittatore fa leva sulle paure, e gioca sull'illusione di una protezione in cambio di maggiore affermazione e potenza, nonché sicurezza. Esattamente ciò che cerca Jojo, debole nella sua posizione di ragazzino insicuro. Quasi uno choc è per lui la scoperta che sua madre Rosie, interpretata magistralmente dall'attrice statunitense Scarlett Johansson, non solo fa parte della resistenza tedesca, ma nasconde nella loro casa Elsa, una giovane ragazza ebrea. Quest'ultima si rivela agli occhi di Jojo sbucando dal buio e manifestandosi nel chiaroscuro del loro solaio, come se fosse una creatura mostruosa, un'aliena inquietante e carica di malignità. Al buio del solaio si contrappone un contesto esterno luminoso e variopinto. Interessante è l'opzione scenografica di Waititi di rappresentare una Germania piena di colori e di vivacità, tutt'altro che ingrigita e incupita dall'incombente fine del regime nazista. Questo a seguito delle ricerche che Waititi stesso ha compiuto sulle condizioni della Germania in quegli anni. Anche questa scelta corrisponde all'intenzione da parte del regista di prendere le distanze dai film di guerra tradizionali, in cui

dominano in modo stereotipato ombre e oscurità. Forse in questo modo in *Jojo Rabbit* si evidenzia come i colori, l'eleganza e l'apparente normalità possano nascondere in realtà condizioni drammatiche.

Addentrandoci nell'esplorazione delle prospettive di pensiero che consente la visione di *Jojo Rabbit*, si scopre che i messaggi esistenziali costruttivi che il film trasmette sono molteplici, e tutti contrassegnati da uno spessore umano di inestimabile valore. Sono molto spesso le battute che si scambiano i diversi personaggi che compaiono nel film, nonché alcuni passaggi cruciali, che consentono di aprire spazi di pensiero e di discussione. Il primo passaggio è quando Jojo, nell'ambito delle esercitazioni della *Jungvolk*, sotto-organizzazione della *Hitlerjugend* (Gioventù hitleriana), all'invito di una delle guide adulte di sopprimere un coniglio torcendogli il collo, per dimostrare di essere pronto a uccidere senza scrupoli, si rifiuta di farlo, guadagnandosi da quel momento il titolo canzonatorio di Jojo Rabbit. È il primo passaggio in cui si evidenzia l'importanza della coscienza individuale, capace di opporsi all'ingiustizia, in questo caso ad un delitto perpetrato su un animale inerme, ed è anche il primo dei numerosi messaggi profondamente pacifisti, o meglio legati al valore della nonviolenza, che trovano spazio nel film. Il pensiero corre al messaggio centrale dell'opera esemplare di Hanna Arendt *La banalità del male*. Un altro dei pregi del film di cui stiamo trattando è il modo in cui il regista, che è anche lo sceneggiatore della pellicola, tratta la questione dolorosa della violenza. Egli sceglie non di celarla, bensì di mostrarla con molto pudore. Molto spesso Waititi si limita, al riguardo, alla doverosa evocazione. In *Jojo Rabbit* si allude all'orrore, ma lo si tiene sempre fuori scena, o ben bene sullo sfondo, di modo che certamente, durante la visione del film, ci si dispiace per la sofferenza presente fra la gente di quei tempi e di quei luoghi, ma nel contempo si riflette, senza rimanere annichiliti per l'inorridimento o per il raccapriccio a fronte delle atrocità delle deportazioni e delle uccisioni. Da questo punto di vista il film si rivela assai fine e delicato, e quindi alla fin fine rispettoso di possibili spettatori giovani sensibilmente impressionabili. Il sangue si vede, gli impiccati e i morti uccisi pure, ma sempre da lontano, di sfuggita, o con opportune inquadrature parziali, come quando Jojo Rabbit scopre che sua madre è stata impiccata dai nazisti e sullo schermo si vedono solo i suoi piedi con le sue scarpe sospesi nel vuoto. Subito prima davanti agli occhi del protagonista una simbolica leggera farfalla dalle ali blu spicca il volo verso il cielo. Di grande significato l'inquadratura di alcuni edifici che si affacciano sul luogo dell'impiccagione, che hanno sui tetti degli abbaini che sembrano grandi occhi che guardano e che hanno visto ciò che è accaduto. Occorre guardare, sembra suggerire l'inquadratura, e soprattutto testimoniare e ricordare. Come dire che Waititi non occulta le atrocità, ma protegge nel contempo il giovane spettatore da visioni dirette troppo scon-

volgenti. La stessa scelta compiuta, come si accennava, da Roberto Benigni, in modo anche più accentuato, ne *La vita è bella*. Nel film di Waititi svolgono un ruolo di pregevole significazione la danza e la musica. Per quanto riguarda la prima i momenti in cui essa interviene nella vicenda sono due: in un primo passaggio molto toccante la madre di Jojo, facendogli l'imitazione e parlandogli come se fosse il padre perduto, lo invita a ballare con i suoi genitori. Nella parte conclusiva del lungometraggio Jojo si mette a ballare con la sua nuova graziosissima e intelligente conoscenza femminile, la ragazza ebrea Elsa, nascosta come si diceva dalla madre di Jojo, sulle note di un celebre trascinante brano, *Heroes,* composto e interpretato da David Bowie, presente nel film con il testo nella versione tedesca (*Helden*), che narra di due amanti separati dal muro di Berlino. Il messaggio essenziale, chiave interpretativa del film, è contenuto nel testo del brano, che rivendica la possibilità di essere eroi, liberi, anche per un solo giorno. Si tratta di una libertà che si guadagna con coraggio e abnegazione, seguendo ciò che suggerisce la coscienza individuale. Degno di essere discusso è ciò che dice la mamma di Jojo a suo figlio davanti ai cadaveri dei civili impiccati dai tedeschi. Alla domanda di Jojo: "Che cosa hanno fatto?" la donna risponde: "Quello che hanno potuto". "Fai ciò che puoi" è una frase che racchiude un imperativo fondamentale, che torna in altri passaggi del film, a significare che la storia ci pone dei compiti cruciali, anche rischiosi, talvolta quasi ineludibili, rispetto ai quali non ci si può tirare indietro, bensì occorre reagire, anche a rischio della propria vita. A questo riguardo il personaggio interpretato dall'attore statunitense Sam Rockwell, il capitano Klenzendorf, è un personaggio chiave del film. Il capitano fa parte dell'esercito di Hitler, ma nei momenti cruciali protegge sia Elsa, sia Jojo, arrivando, in un ultimo estremo gesto, a sacrificare eroicamente la sua vita, in una scena che ricorda molto il momento in cui Benigni, nel suo *La vita è bella*, scompare sorridendo dietro ad un muro e subito dopo si ode una raffica di mitragliatore. Si ritiene che tale personaggio serva a veicolare l'idea che anche tra i nazisti sono esistiti individui che, con il loro comportamento, sono riusciti a rendersi eroici, dando ascolto alla loro coscienza. Il messaggio è che nelle guerre, e comunque negli eventi di lotta, non è vero che i cattivi stiano tutti da una parte e tutti i buoni dall'altra. C'è sempre lo spazio del pensiero e dell'azione dettati appunto dalla coscienza individuale. Come si diceva, rispetto alla scelta del regista di far intervenire più volte nel film la danza, questa forma di espressione sublime e creativa del corpo che si muove al suono di una musica, essa risulta entusiasmante ed illuminante, perché nei diversi momenti in cui essa interviene, la danza, il ballare, vogliono indicare e significare la leggerezza, il riscatto dal peso opprimente di avvenimenti avversi. È la dimensione dionisiaca che si oppone a ciò che schiaccia, ciò che soffoca. La mamma di Jojo dice al figlio, per dargli coraggio: "La vita è un

dono! Dobbiamo celebrarla! Dobbiamo ballare per mostrare a Dio quanto siamo grati per il fatto di essere vivi! Tutte le persone libere ballano…" Il corpo che balla è simbolo del desiderio di liberazione e di libertà. Giovanni Maria Bertin, illustre pedagogista, diceva: "Il dionisiaco si caratterizza, per l'appunto, in quanto oppone al principio di negazione del vitale espresso nella sofferenza, il momento dell'affermazione, quale apportatore della differenza, e con essa dalla gioia apportata dalla lievità esistenziale espressa pienamente, per l'appunto, nella dionisiaca *volontà di donare.* È questa che libera l'uomo mediante le espressioni vitali della danza, del riso, del gioco e del lontano, dallo spirito di pesantezza, facendo subentrare, al posto di questo, in un mondo reso dolce preda dalla casualità, lo spirito di lievità."[4]

Nella colonna sonora del film, in parte costruita appositamente dal geniale compositore statunitense Michael Giacchino, in cui interviene anche Ella Fitzgerald, con la sua divertente *The Dipsy Doodle*, sono inserite altre composizioni musicali tra le quali *I don't want to grow up* di Tom Waits, *I want to hold your hand* dei Beatles, e *Mama* di Roy Orbison. Su ciascun testo delle canzoni citate si potrebbe compiere un lavoro di traduzione per comprendere come ciascuno di essi allude in modo intelligente ai diversi contesti e alle diverse situazioni che si susseguono sullo schermo. Nell'incipit del film il pezzo dei Beatles, che viene proposto in versione tedesca (*Komm, gib mir deine Hand*), accompagna immagini originali d'epoca di folle di giovani tedeschi, ragazze e ragazzi in età adolescenziale, che tendono entusiasticamente le mani verso Hitler. Alla festosità della musica e delle parole del famoso complesso musicale inglese, che al suo apparire provocava tra i fan scene di entusiastica adesione, con urla e svenimenti, fanno riscontro i sorrisi entusiastici e gli svenimenti dei giovanissimi sostenitori di Hitler. Di qui una possibile interessante riflessione sul fenomeno del fanatismo e sulle sue conseguenze, in particolare sui soggetti deboli e influenzabili, e vista la collocazione della vicenda narrata sullo schermo, specificamente durante il nazismo in Germania e il fascismo in Italia. Rispetto alla canzone di Tom Waits invece vale la pena di riflettere sugli adulti presenti nel film che di volta in volta si presentano agli occhi di Jojo come modelli di persone adulte di riferimento e sui modi attraverso i quali essi esercitano sulla psiche del piccolo protagonista pressioni e condizionamenti ora distruttivi ora autenticamente edificanti. La canzone di Waits il cui titolo tradotto suona *Non voglio crescere* fa da sottofondo musicale ad una delle sequenze più divertenti ma anche per certi aspetti drammatiche del film: l'allenamento nel campo estivo della

[4] BERTIN G.M., *Il principio di ragione nella riflessione pedagogica,* in BORRELLI M. (a cura di), *La Pedagogia italiana contemporanea,* Cosenza, Pellegrini, 1996, vol. II, p. 41.

Gioventù hitleriana, che al suo interno ha l'episodio del coniglio che Jojo si rifiuta di uccidere. Tom Waits comunica il voler rimanere aderente al suo essere bambino, nonché alle idee che gli hanno inculcato nella mente, che le ha bevute e fatte sue al pari di una spugna, come è successo a Jojo. *Mama* di Roy Orbison allude invece al cuore di Jojo Rabbit, un cuore spezzato che implora appartenenza alla mamma: come già detto Jojo vive infatti con struggimento l'assenza del padre e ha perduto una sorella a seguito di un'influenza. A questo proposito un tema ben presente nel film, centrale a nostro avviso, è quello del lutto, della perdita appunto. Jojo perde innanzitutto la fiducia in sé stesso quando non riesce ad uccidere il coniglio, diventando lo zimbello del gruppo di cui fa parte. Poi perde la fiducia in sua madre Rosie, che scopre essere una protettrice degli ebrei, dal momento che ospita, tenendola nascosta, la giovane Elsa, appartenente a quel popolo da lui odiato. Infine le sue idee antisemite, i suoi pesanti pregiudizi, gradualmente ma inesorabilmente iniziano a sgretolarsi e a crollare sotto l'urto di ciò che scaturisce dai suoi momenti di incontro e di dialogo con Elsa. Molto utili per farne oggetto di riflessioni con giovani spettatori ai quali si voglia far vedere il film sono le domande di Jojo ad Elsa e le risposte di quest'ultima. Alla domanda di Jojo: 'Dove abitano gli ebrei?', Elsa gli risponde significativamente 'Nella tua testa. È lì che vivono!' Elsa fa da specchio a Jojo e cogliendo la sua natura mite, gli dice: 'Tu non sei nazista, ma sei solo un bambino di dieci anni che ha bisogno di sentirsi parte di un club.' Il rispecchiamento e la conoscenza ravvicinata, non mediata dalla propaganda di regime, e fatta di sguardi e dialogo autentici, smontano tutte le diffidenze nel giovanissimo nazista, convertendosi queste ultime nel sentimento generativo per eccellenza. A Jojo capita infatti la cosa più bella che gli potesse succedere, quella di innamorarsi. Sono dunque le perdite e i lutti che subisce che gli consentono di cambiare, di crescere, e di aprirsi all'amore. Sicché gli risulta accettabile, e comunque decodificabile e comprensibile, anche se doloroso, persino il momento in cui egli scopre che anche sua madre è stata uccisa dai nazisti.

Per concludere, tornando ancora un attimo alle critiche mosse al film, è stato scritto che *Jojo Rabbit* diminuisce la portata del male provocato dal nazismo. In realtà a noi sembra che, al riguardo di una possibile proiezione di questo film ai giovani ed anche ai molto giovani, il guadagno pedagogico possa ben esserci e consista nel messaggio di fratellanza e solidarietà tra i due protagonisti, che essi conquistano mediante la comunicazione reciproca principalmente delle loro emozioni. *Jojo Rabbit* è da questo punto di vista un manifesto circa l'assurdità dell'idea di razza e un invito alla vocazione primitiva: all'amore per i propri simili, al di là di confini e pregiudizi.

Essere giovani ai tempi del coronavirus in Italia "Rapporto Toniolo 2021"

RENATO MION[1]

1. Generazioni... a contatto di gomito e approccio intergenerazionale

Già da oltre due decenni la Rivista si è occupata puntualmente di offrire analisi approfondite e aggiornate sulla condizione giovanile del nostro Paese attraverso l'aggiornamento sui rapporti pubblicati dai vari centri di ricerca. Si trattava di fotografie e immagini a scatto istantaneo, che riprendevano aspetti particolari della lettura fatta sui giovani, come quella annuale dell'Istituto Toniolo dell'Università Cattolica del S. Cuore di Milano, o dell'Ipsos, o dell'Istat, ecc.

L'attuale esperienza però della stretta vicinanza forzata in famiglia, ci ha posto di fronte ad una realtà, su cui vorremmo brevemente soffermarci, a mo' di introduzione, perché oggetto anche di numerosi studi sistematici. Si tratta di una linea di lettura e di riflessione che supera il momento istantaneo, fotografico, di una generazione, per recuperare quel filo rosso che caratterizza in sequenza successiva una generazione dopo l'altra: un tipo di approccio, altrettanto fecondo, che viene definito intergenerazionale. Infatti, il tempo della pandemia ci ha costretti a molte restrizioni, tra cui ad una forzata vicinanza domestica, molto più stretta, più continua e intensa tra i membri della famiglia. Essa ha creato situazioni nuove che hanno permesso di rinvigorire i legami generazionali, riscoprire nuovi aspetti della vita quotidiana, ma anche esasperare situazioni più problematiche.

Di tale approccio si è interessata infatti una vivace letteratura, che soprattutto in questi ultimi anni sta emergendo con crescente interesse[2]. Constatiamo

[1] Professore Emerito Ordinario di Sociologia della Gioventù – Università Pontificia Salesiana di Roma.

[2] MION R., *Rapporti intergenerazionali: Generazioni a confronto*. In LLANOS M. e A. ROMEO, *Giovani, Identità, vissuti e prospettive*, "Studi sui Giovani", 1, Roma, LAS, 2018, pp. 125-146; CAPECI F., *Generazioni. Chi siamo, che cosa vogliamo, come possiamo dialogare*, Milano, F. Angeli, 2020, p. 183. Cfr. anche: GIACCARDI C. e SAMPIETRO S., *La generazione Alpha cresce...* in "Avvenire", 16 giugno 2021, p. 3; GRASSUCCI D. e F. TADDIA, *Chi sono? Io, le altre e gli altri*, Novara, De Agostini, 2021, pp. 224; ALMIRANTE P., "*Ora parliamo noi": i giovani guardano al futuro e chiedono ascolto da politica e scuola*. In "La Tecnica della Scuola" (scaricato da www.Google Alert 24/6/2021).

infatti che oggi in Italia stanno convivendo cinque/sei diverse generazioni (potenzialmente anche nella stessa famiglia). Sono definite con termini tipici e caratterizzanti come la **Greatest Generation,** comprensiva degli over 85enni, la **Silent Generation**, degli over 74enni, la generazione dei **Baby Boomers**, oggi tra i 55 e i 74 anni, la **Generazione X** dei 35-54enni. I **PostMillennials**, sono i 15-34enni, in cui sono compresi i giovani adulti della Generazione Y (i *Millennials*: 1986-1995) e i teenagers della Generazione Z (i *Centennials:* 1996-2005). Infine, si dibatte oggi sulla cosiddetta **Generazione Alpha**, riferibile agli attuali preadolescenti con meno di 14 anni, ancora nel pieno di una generazione in attesa di compimento[3].

Il problema del rapporto tra le generazioni è stato studiato pure alla luce delle povertà oggi crescenti. Lo conferma il ruolo cruciale che anche da una prospettiva economica rivestono le relazioni e le reti, allargate e parentali, in primis quelle familiari, come in particolare quelle intergenerazionali con i nonni e gli anziani, che in questa pandemia diventano anche un aiuto economico, alla crescente povertà e alla stessa mancanza di lavoro, attraverso i vari sussidi pensionistici. La loro fragilità però rischia di favorire un pericoloso scivolamento sotto la soglia della povertà (assoluta/relativa) e la caduta nella marginalità, per la famiglia e per le fasce più deboli. Lo avverte anche a livello internazionale lo stesso "Rapporto Monitor sulle famiglie"[4]. Tre infatti sono le aree specifiche, che attirano le preoccupazioni della società e della politica, indicate nella violenza familiare, nelle generazioni nascenti e nelle giovani generazioni.

Non è però soltanto la classe anagrafica, che qualifica una generazione, ma anche l'avere in comune una vita sociale, un tipo specifico di pensiero, di esperienze e di interventi nel processo storico, che producono determinati modi di comportarsi, di sentire e di pensare, che a loro volta diventano *un nesso o legame generazionale*[5]. Esso esprime non soltanto la materiale esposizione contemporanea (forse anche inconsapevole) alle medesime esperienze, ma anche una diffusa e comune consapevolezza di affinità tra individui che partecipano agli eventi di trasformazione del loro tempo.

[3] CAPECI F., *Generazioni...*, p. 13.

[4] FAMILY INTERNATIONAL MONITOR, *Famiglie e povertà relazionale - Rapporto*, in "CISF newsletter" 27/2021 del 5 luglio 2021. Si tratta di una ricerca sociologica intercontinentale su 12 Paesi (Benin, Brasile, Cile, Haiti, India, Italia, Kenya, Libano, Messico, Qatar, Spagna, Sud Africa), che ha messo a tema il legame tra famiglia, povertà e qualità delle relazioni intergenerazionali.

[5] CAVALLI A., "*Generazioni*", in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Torino, UTET, 1994, vol. IV, p. 238.

La forza di una lettura generazionale infatti va al cuore stesso del sistema valoriale di una generazione e del modo in cui essa ha visto e vede il mondo, il futuro, le varie situazioni e i legittimi processi. È curioso, ma educativamente rilevante, se non indispensabile, percepire come di fronte ad un medesimo evento si pongono e reagiscono i soggetti di ciascuna delle generazioni sopra citate. Vivere poi in un determinato stadio del ciclo di vita, piuttosto che in un altro, conduce ad affrontare la propria storia in maniera esistenziale secondo lo spirito del tempo *(Zeitgeist)* e la struttura di personalità propria, a cui si è giunti nel corso della vita. Ciò spinge a dare degli eventi sociali una lettura propria e originale, con un atteggiamento profondamente differente, che non manca di avere effetti specifici sulle dinamiche intergenerazionali e sui ruoli di forza tra le generazioni stesse. Non c'è chi non vede in questa simultanea presenza di varie generazioni una delle fonti della nostra complessità sociale e culturale. Superata l'era delle società semplici, siamo ormai immersi nella società complessa e tecnologizzata che ci avvolge da ogni parte e che ci rende sempre più consapevoli della nostra interdipendenza[6].

Ne nasce l'esigenza ineludibile di una reciproca e benevola comprensione, per superare le differenze e giungere ad una soluzione condivisa. Non è solo il rapporto con la giovinezza, o con l'adultità, o la vecchiaia che cambia: i contesti storici sociali, in cui ciascuno vive, influenzano il modo di essere di una generazione in modo molto più profondo. Ciò non è di poco conto per chi è impegnato nello spazio delicato dell'educazione, come costruzione e maturazione della personalità, in un tempo ben definito, dove il passato si rende ancora presente nei suoi effetti, il futuro rimane in prospettiva da costruire e le differenze generazionali chiedono l'urgenza di un dialogo, in un'ottica costruttiva di comprensione del presente e di progettazione per il futuro.

Percorrere questo approccio è per noi sfida impegnativa e avvincente verso un viaggio molto complesso, che allargherebbe il tema ad uno sviluppo interessante, ma affrettato per i limiti di questo articolo. Si tratterebbe infatti di un vero e proprio viaggio nella Storia sociale dei giovani di un paese, attraverso i decenni, dove personaggi, eventi, valori e protagonisti di queste tappe si avvicenderebbero per caratterizzarne il protagonismo e lo sfondo. Ci è stato sufficiente farne un cenno di inquadramento contestuale al nuovo *Rapporto Toniolo* sulla Condizione Giovanile.

[6] CERUTI M. e W. MARIOTTI, *Il tempo della complessità.* Milano, Raffaello Cortina, 2018, p. 200.

2. Il "Rapporto Giovani 2021"

Il "Rapporto Giovani 2021" vuole offrirci lo studio della generazione di questo tempo pandemico in una descrizione variegata, approfondita e scientificamente documentata. Benché le tre parti in cui esso si suddivide abbiano un carattere prevalentemente fenomenologico, come richiesto dall'approccio stesso, il loro sviluppo è sostenuto da una visione che non si ripiega su se stessa, ma è esistenzialmente animata da un processo di ricostruzione e di resilienza, che gli Autori. si auspicano possa maturare come lo fu l'entusiasmo della ripresa del dopoguerra, anche se ora in un contesto diverso, e ne possano venire riprodotte analoghe condizioni[7]. Pur attraversato dalle dolorose ferite della pandemia del Covid-19, che ha fatto sentire il suo tragico peso particolarmente sui giovani e il loro futuro, il Rapporto del 2021 ha meritatamente continuato ad offrirci le sue analisi e ricerche, supportate da specifiche e comparative indagini, sugli effetti di questo tragico evento in ognuno dei capitoli che lo compongono. Non ultima conseguenza in ambito scientifico è stata la necessità di riorientare i progetti di ricerca e di ripensare le stesse direzioni di marcia dell'intera comunità scientifica su ambiti e temi improvvisi ed imprevisti[8].

In sintesi, nella varietà dei suoi contenuti esso presenta un'ampiezza di interessi, accorpata in tre parti, che spaziano su diverse tematiche, tra loro logicamente distinte in una decina di capitoli. Nel loro insieme costituiscono una complementarietà di temi differenziati, ma convergenti in una sapiente unitarietà, che, superando il senso della frammentazione, approfondisce egregiamente lo studio della condizione dei giovani di questo nostro tempo in Italia.

Nella prima parte infatti il Rapporto Giovani 2021 tematizza la condizione dei giovani italiani e i loro percorsi individuali durante il Covid-19 nel loro rapporto con la scuola, che viene affrontato in modo originale soprattutto sullo sfondo della categoria della *riflessività* o della "*conversazione interiore*" (Archer, 2012), delle ragioni portanti dell'istruzione scolastica, del valore delle competenze e della stessa didattica a distanza. Un approfondimento specifico viene a toccare i temi dell'orientamento al futuro, della scelta universitaria, dei progetti

[7] Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia.* Rapporto Giovani 2021, Bologna, Il Mulino, 2021, p. 329.

[8] Luppi F. e Rosina A., *Covid-19: Rischio Tsunami sui progetti di vita dei ventenni e trentenni italiani*. In Istituto Toniolo, Report per il Dipartimento delle Politiche per la Famiglia, 2020, p.11 (manoscritto); Bignardi P. e S. Didonè, *Niente sarà più come prima. Giovani, pandemia e senso della vita*, Milano, Vita e Pensiero, 2021, p.126; Lombardo C. e S. Mauceri, *Vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19*, Milano, F. Angeli, 2020, p.268; Favretto A.R., A. Maturo, S. Tomelleri (a cura di), *L'impatto sociale del Covid-19*, Milano, F. Angeli, 2021; Censis, *Il valore della connettività nell'Italia del dopo Covid-19*. Webinar 12 luglio 2021.

di vita, del ritardo nell'uscita dalla famiglia di origine che ha i suoi effetti rischiosi sulla delicata prospettiva di formarsene una propria e di completarla nella generatività dei figli. Un secondo filone di interessi, approfonditi con cura e originalità, si concentra sullo studio delle molte esperienze di "cittadinanza attiva", che sono state suscitate durante il lockdown, mettendone in luce il notevole spirito di solidarietà e dinamismo dei giovani, mobilitati a questo impegno attraverso le più svariate e originali forme di volontariato sociale e religioso. Sono diventate una inaspettata espressione sia di responsabilità civile che di appartenenza sociale, oltre che di stimolante creatività della parte migliore dei nostri giovani: "un'esperienza che deve essere sostenuta e aiutata a maturare"[9].

La seconda parte del Rapporto sviluppa temi altrettanto giovanili con la preoccupazione di studiarli però secondo prospettive più specifiche e differenziate, prendendo in considerazione soprattutto sia il rapporto di genere che i condizionamenti della variabile "povertà". Infatti, sono approfonditi in modo particolare la qualità di vita delle giovani donne nel tempo della loro transizione all'età adulta e in secondo luogo il progressivo diffondersi della povertà nelle giovani generazioni, soprattutto in quelle che presentano livelli più bassi di scolarizzazione, in quella fascia ormai "classica" e problematica dei *Neet,* che oggi si allunga oltre il tempo dei 30 anni. Un ulteriore saggio molto dettagliato e opportuno entra nell'analisi più profonda delle nuove generazioni nel Meridione, sostenute soprattutto dall'emergere e dalla diffusione delle reti di solidarietà del contesto sociale, "oggetto negli ultimi anni di crescenti e accurati studi e analisi politico e scientifiche. Tutto ciò ha facilitato lo sviluppo di varie iniziative tra cui l'*Osservatorio Giovani-Sud*, come sistema coordinato di strutture di fronteggiamento davanti ai molteplici problemi di emigrazione, di lavoro, di servizi alle famiglie, di associazionismo e di capitale umano"[10].

Esperienze di vita comune, temporanee e/o permanenti, e la loro particolare attrattività nelle giovani generazioni, introducono ad una serie di studi affrontati nella terza parte. Essa presenta un taglio tutto nuovo e originale su alcuni aspetti della vita comunitaria dei giovani, soprattutto quella animata da una fede religiosa. Infine, l'effetto pandemia, con le sue forzate ristrettezze e limitazioni, isolamenti e chiusure, riduzione della vita sociale all'essenzialità, nonché un più ampio tempo libero a propria disposizione, ha offerto l'occasione di studiare un argomento tutto nuovo rispetto agli interessi delle precedenti rilevazioni, e cioè lo studio del rapporto con il cibo e il piacere del cucinare.

[9] ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia.* Rapporto ...p.14.
[10] *Ibidem*, p.17.

Esso emerge, proprio in occasione del *lockdown,* come uno degli indicatori più curiosi degli interessi emergenti dei nuovi stili di vita e nei modelli culturali imposti (lavoro a distanza, maggior tempo disponibile, mondo della ristorazione, ecc.). La cura nel preparare piatti speciali sta diventando, una forma originale di esprimere la propria identità personale, che va oltre il semplice nutrirsi o le pratiche dietologiche. L'originalità di questo studio appare nel "tentativo di capire verso quali nuovi equilibri dinamici stia evolvendo il rapporto tra dimensione interna ed esterna, tra soddisfazione personale e funzione relazionale, fra tradizione culturale e innovazione, fra attenzione ecologica e relazione tra qualità e costi"[11].

3. L'emergere della solidarietà in un clima a rischio di individualismi e chiusure

Se la struttura editoriale del *Rapporto Giovani* è materialmente distribuita negli studi indicati dall'indice generale o dalla sua sistemazione in tre parti, ad un livello più latente dei singoli contributi si ha l'impressione di poter cogliere tuttavia una linea di sviluppo unitaria anche se sotterranea, che potremmo definire la *"schiuma frenata della socialità solidale"* della generazione Covid-19: una socialità implicita, frenata, ma sottesa e disponibile nei vari settori, così che appena se ne presenta l'occasione si traduce in servizio e solidarietà. Sono la voglia di ritrovarsi, di stare insieme, ma anche e soprattutto sono il desiderio di sentirsi vivi e attivi nella scuola in presenza, nelle nuove forme di partecipazione sociale, di solidarietà, di avvio e stabilizzazione dei propri progetti di vita, che cominciano a delinearsi e a strutturarsi anche operativamente. Contro ogni narrazione di individualismo, si sente la necessità di incontrare l'altro.

3.1. Progetti di vita e resilienza

Si parte da un dato ormai ineludibile come la pandemia. Uno dei suoi primi effetti con gravi ricadute sui giovani si è dolorosamente preannunciato nella sospensione di ogni loro prospettiva sul proprio futuro, sui progetti universitari e/o occupazionali: una bolla di incertezza nei normali processi di transizione, che hanno coinvolto anche il senso del futuro, del proseguimento degli studi e

[11] *Ibidem*, p. 18

in alcuni casi anche il senso del vivere.

Davanti a tutto ciò, nel gruppo dei giovani universitari fuori sede[12] ne è nata l'esigenza, osserva il *Rapporto Toniolo*, di un ricupero propositivo e coraggioso nei settori più rilevanti della loro vita, come l'urgenza di incrementare il proprio senso di appartenenza con le rispettive comunità di riferimento, per far fronte alle emozioni negative, che l'emergenza porta alla luce e quindi la valorizzazione degli aspetti relazionali, lo sviluppo della fiducia interpersonale, il rinforzo dei legami sociali e del reciproco aiuto, per sostenersi in una visione positiva del domani e degli altri. Si prende sempre più coscienza della necessità di rafforzare la propria capacità di resilienza, per affrontare le difficoltà derivate dall'incertezza, nel ricupero di energie capaci di farli rialzare dalle cadute, senza permettere che si adagino nell'apatia, o nella rassegnazione pericolosa sotto l'influenza negativa di ostacoli concreti, immaginati insuperabili. Si tratta di reagirvi con senso di proattività e ottimismo. A tutto ciò aiuta la rinnovata consapevolezza che, nonostante tutto, la propria vita ha un senso, che il futuro va ricostruito e che tutto ciò viene rinforzato attraverso la percezione più viva e articolata dei propri obiettivi e della loro progressiva elaborazione. Si tratta, osservano gli Autori, di un meccanismo che aiuta le persone a irrobustire la stima di sé, superare le avversità, oltre che ad aumentare la soddisfazione personale e rafforzare in se stessi il senso di autorealizzazione.

In questo contesto, l'indagine nazionale sui maturandi del 2020, realizzata dall'Osservatorio Giovani ha rilevato la diffusa volontà di proseguire negli studi sia universitari sia del post-diploma, soprattutto da parte delle ragazze, che hanno dimostrato una "maggiore disponibilità a conciliare lo studio col lavoro (41% delle femmine *vs.* 24,9% dei maschi)"[13]. L'università infatti viene ancora pensata come luogo di crescita professionale, ma anche di crescita personale, di socializzazione, di incontro, di attività formative e culturali, di una più intensa interazione didattica con i docenti, per mantenere con forza e costanza lo sguardo rivolto ai progetti del futuro, al cui rinforzo contribuiscono in maniera decisiva le proprie scelte quotidiane. Tra i risultati più notevoli di questa indagine si è potuto osservare, inoltre, che i giovani con maggiore resilienza presentano punteggi più elevati di fiducia negli altri, più capacità di contribuire alla costruzione di un futuro migliore, più fiduciosi di raggiungere i propri obiettivi e più perseveranti nella ricerca del senso della vita. Resilienza e senso della vita, concludono gli Autori, si dimostrano quindi essere le due risorse personali principali e fondamentali, per affrontare il presente e per dare forma concreta alla

[12] *Ibidem*, pp. 58-62
[13] *Ibidem*, p. 66.
[14] *Ibidem*, pp. 78-86.

propria progettualità di vita[14]. Il problema oggetto di attenzione è di vedere come il contesto sociale possa essere di supporto a questi indizi assai promettenti. Due sono le strade individuate dagli Autori. la prima, lavorare sulle condizioni materiali, economiche e organizzative che consentano di alimentare la progettualità giovanile; la seconda è lavorare sulle condizioni culturali per una educazione sempre più attenta alla persona, alla ricerca di senso nelle proprie azioni e nelle proprie scelte responsabili (*"riflessività"*). In ogni caso però...

3.2. Il "futuro continua ad essere tenuto a distanza"

E i progetti di vita rimangono sospesi, soprattutto nei settori più esistenziali e in quelli che richiedono una maggior dose di impegno per la pesantezza delle condizioni vincolanti. Sono i settori dell'uscita dalla casa dei genitori per formarsi una propria famiglia (tappa fondamentale per la formazione della propria autonomia) ed il settore della generatività.

Circa i piani di uscita dalla famiglia è stato opportunamente realizzato un confronto fra i vari Paesi europei, soprattutto del Sud Europa. Ne sono emerse differenze notevoli. L'Italia è risultata come la nazione che presenta la più alta percentuale di giovani tra i 18 e i 34 anni che nel 2020 hanno deciso di sospendere o rimandare le decisioni di lasciare la casa dei genitori. Segue a poca distanza la Spagna e quindi il Regno Unito. I giovani italiani però sono stati anche quelli che in numero maggiore hanno previsto la possibilità di abbandonare lo stesso progetto. Fattori strutturali determinanti ne sono risultati i contratti di lavoro più precari, l'impatto negativo della recessione sull'occupazione, sul reddito personale e familiare. Ciò emerge soprattutto tra i lavoratori precari (più vulnerabili) rispetto a quelli con un contratto più sicuro[15].

Analoga situazione si profila nell'ambito della generatività con gravi ripercussioni sulla più generale recessione demografica italiana, le cui ragioni più evidenti sono quelle strutturali legate a carenze del sistema economico, del mercato del lavoro e del sistema di welfare, già evidenziate nei precedenti *Rapporti Giovani* del 2015, 2016 e 2020. In un tempo di pandemia esse diventano ancora più pesanti e influenti, in particolare per le seguenti motivazioni: "non posso sostenere le spese di una casa (35,8%), sto ancora studiando (26%), non trovo un lavoro/lavoro stabile (25%), sto bene così (20,7%), ancora non me la sento (9,6%), i genitori hanno bisogno di me (7,8%), se ne dispiacerebbero (7,7%)".

[15] LUPPI F. e ROSINA A., *Covid-19: Rischio Tsunami sui progetti di vita dei ventenni e trentenni italiani*. In Dipartimento per le politiche della famiglia e Osservatorio Giovani, Maggio 2020; ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia*, Rapporto Giovani 2021, p. 88 e ss.; cfr. anche R. MION, *Dalla famiglia "nella società post-familiare" (2020) alla famiglia "nella pandemia" (2021)*, in «Rassegna CNOS» 2/2021, pp. 193-206.

Fra i trentenni un giovane su quattro pensa che non diventerà mai genitore, rinunciando alla genitorialità considerata non indispensabile alla propria realizzazione. È ridotto al 27% il gruppo di chi pensa di avere solo un figlio, al 39% due figli, e al 10% tre o più. "Lo scarto tra desideri, aspettative e realizzazioni sembra derivare da un doloroso processo di adattamento alla realtà e di aggiustamento al ribasso rispetto agli standard attraverso cui valutare la propria autorealizzazione"[16].

Attraverso operazioni molto sofisticate gli Autori sono giunti ad alcune conclusioni, peraltro molto determinanti. "La sicurezza di un buon reddito – essi affermano – è un prerequisito indispensabile per accedere ad una propria abitazione. Allo status socio-economico è legato pure il numero di figli, indispensabile per sentirsi realizzati nella vita. Lo scarto emergente è potenzialmente in grado di generare un profondo senso di insoddisfazione con se stessi, in quanto mina l'immagine identitaria che l'individuo si è costruito. Il motore di questo processo è la minaccia alla loro occupazione derivata dalla pandemia... La loro maggior propensione a rivedere al ribasso le proprie aspettative di fecondità può essere dovuta tanto ad un effetto età quanto a un effetto generazione"[17]. Ciò ne intaccherebbe il senso di autorealizzazione, soprattutto come genitori. Non va dimenticato il fatto che qui si tratta di una generazione di giovani che hanno vissuto in pieno due grandi recessioni economiche (quella del 2008 e quella del 2020) che ne hanno tarpato le ali.

Ne fa da contrappunto un capitolo molto approfondito e particolareggiato, circa la lettura (come forse non se ne vedeva da tempo**!**) della condizione psicologica e sociale dei giovani Neet, specialmente dei cosiddetti "Neet tardivi" che stanno assumendo rilevanza sociale specie per il rischio, non remoto, di cronicizzazione. La constatazione della loro eterogeneità, l'estensione dell'indagine su 7.200 giovani, il tentativo di una loro classificazione affidabile, le conseguenze sul loro "benessere" (nuova categoria emergente), l'analisi approfondita del progetto "*Garanzia giovani*", costituiscono gli assi portanti di questo studio[18].

Nella parte più resiliente della condizione giovanile sembra essere scattata infatti la molla della ripresa, con percorsi variegati, che lo stesso *Rapporto* ha esplicitamente presentato, assumendo una chiave di lettura più costruttiva e propositiva per la maggioranza, consistente nei due ambiti fortemente educativi della "cittadinanza attiva" e delle nuove forme originali di "vita comune".

[16] Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia.* Rapporto ...p. 98.

[17] *Ibidem*, pp. 108-109.

[18] Ellena A., A. Rosina e E. Sironi, *Essere Neet dopo i 30 anni:* caratteristiche e fragilità. In Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia.* Rapporto Giovani 2021..., pp. 179-208.

3.3. La voglia di partecipare

La partecipazione alla vita sociale è un chiaro indicatore di benessere individuale e collettivo. "Se è vero che sui giovani pesa lo stigma dell'essere i meno impegnati, emergono anche dati che indicano un *trend* in cambiamento su cui riflettere"[19] e che si riferisce alla voglia di partecipazione e di vita comune, come cittadini attivi con diritti e doveri, ma soprattutto attenti e operativi nella dimensione più relazionale e solidaristica della vita. Si tratta di un impegno civico, animato da ideali e senso di responsabilità, che si fa carico dei bisogni della comunità in molteplici forme di coinvolgimento, da quelle poco strutturate, con un basso livello di impegno come il tenersi informati sui problemi sociali, offrirsi per attività più istituzionalizzate nei molteplici gruppi politici, religiosi, culturali, sintetizzabili nel "Volontariato tradizionale" delle varie associazioni (ma anche "episodico" su eventi speciali), e nel "Servizio civile universale" (Scu). Sono ambiti fortemente positivi, perché comportano lo sviluppo della coscienza sociale, attraverso l'assunzione di responsabilità, di sostegno reciproco e di dovere, rispetto alla propria partecipazione nella comunità, in una rete di relazioni dove tutte le persone si sentono importanti l'una per l'altra e dove i bisogni di ciascuno sono soddisfatti attraverso l'impegno di tutti.

Un'indagine specifica ne ha evidenziato in particolare alcune caratteristiche. "I volontari (tradizionali ed episodici) non hanno mai svolto il Servizio civile universale, ma sono incuriositi da questa opportunità. "I giovani *impegnati* presentano punteggi significativamente superiori nei valori civici, senso di comunità e grado di impegno in comportamenti civici, rispetto ai *non impegnati* o agli *ex impegnati*[20]. La maggior parte di essi lo fa per un tempo limitato e contingentato nel volontariato episodico (o "intermittente"). Esso risponde infatti alle esigenze e caratteristiche del giovane che lo sceglie, con tempi e modalità proprie, sottolineandone così la voglia di essere "liberi e svincolati" dai legami associativi richiesti dal volontariato organizzato. Gli "episodici" sono maggiormente impiegati in tematiche ambientali (cfr. Greta Tunberg), mentre quelli "tradizionali" in ambiti di assistenza, specialmente agli anziani. Le loro motivazioni sono mosse da un interesse personale o perché incoraggiati da un amico o da un adulto significativo. Non emergono differenze nel tipo e nella forma di impegno, ma "probabilmente le differenze sono nella *modalità* dell'impegno, perché questi volontari presentano livelli analoghi di responsabilità e di senso civico verso la propria comunità". Gli Autori dell'indagine concludendo ipotizzano che "i giovani volontari

[19] *Ibidem*, p. 113.
[20] *Ibidem*, pp. 131-134.

ci stiano dicendo che il loro modo di impegnarsi sta cambiando, così come stanno cambiando le comunità nelle quali viviamo" e che Bauman definisce "comunità liquide". Questo dato infatti potrebbe "rivoluzionare la rappresentazione tradizionale del volontariato giovanile, favorendo politiche di reclutamento notevolmente diverse da quelle attuali con un faticoso lavoro di riorganizzazione e di ripensamento dei servizi offerti da parte delle associazioni"[21].

Quanto al *Servizio civile universale*, dall'indagine ne viene riconosciuta l'utilità e il grande potere formativo ed educativo, oltre che fare emergere una nuova categoria, quella dei "non impegnati, ma interessati", soprattutto tra le giovani donne non impegnate. Esso viene considerato una preziosa occasione di crescita, perché stimola i giovani a diventare cittadini attivi e intraprendenti, oltre che offrire un'occasione per arricchirsi di conoscenze e competenze utili per la vita sociale e lavorativa. La novità emergente sembra quindi essere caratterizzata dal fatto che l'impegno volontario, che è in continua trasformazione, stia orientandosi verso forme di servizio più leggere e meno stringenti. I giovani volontari stanno facendosi portatori di valori civici e si dicono molto impegnati verso la propria comunità, ma preferiscono farlo in modo meno continuativo e meno organizzato. Le stesse attività del volontariato episodico non vanno trascurate, ma devono essere sostenute e fatte maturare verso una formazione sociale-politica più organica. Esse possono diventare un seme generativo di prosocialità, che progressivamente apre i giovani e li rafforza nella loro apertura sociale come vigorosa virtù umana, oggi fortemente necessaria per la costruzione di una società relazionale "amica dell'uomo". "I giovani infatti mostrano di potersi e volersi impegnare, ma ci raccontano di una scelta che forse, soprattutto per quanto riguarda il Servizio civile universale, deve essere sostenuta e aiutata a maturare"[22].

3.4. Forme di "vita comune" dei giovani

In questa linea di prosocialità, il *Rapporto 2021* si è soffermato anche su diverse concrete esperienze di vita comunitaria giovanile, pur legate al contesto ecclesiale e circoscritte alla Lombardia. Sono assai stimolanti per la varietà delle loro realizzazioni esportabili anche in altri contesti sempre in funzione educativa. Si tratta di un'indagine quanti-qualitativa (2019-2020) su alcuni interessanti processi sociali e culturali relativi al legame sociale, alla progettualità, al rapporto e al recupero di fiducia nelle istituzioni, all'impegno responsabile e alla

[21] *Ibidem*, p. 133.
[22] *Ibidem*, p. 134.

religiosità, in grado di assumere un valore che supera la stessa dimensione confessionale[23]. Ne esce rafforzata la rilevanza sociologica che oggi stanno assumendo le esperienze di "vita comune giovanile" nella condivisione della quotidianità. Si tratta di trascorrere sotto il medesimo tetto un periodo più o meno lungo della propria vita per raggiungere scopi e obiettivi bene individuati: uno spazio di discernimento, possibilità di potersi mettere alla prova, eventualmente sostenuti anche dalla presenza discreta dell'educatore, misurarsi con la capacità di cavarsela al di fuori della famiglia, sperimentare la condivisione profonda di ideali, costruire legami sociali solidi, quasi "un laboratorio vocazionale". In un tempo di "frammentazione nella globalizzazione", di reversibilità delle scelte, di affievolimento del senso di comunità, di deficit di socialità e di relazioni di tipo "*bonding"*, di solitudine e di isolamento sociale come *new normal,* forse favorito dalle risorse delle nuove tecnologie digitali e di rete in questo duro lockdown, esperienze come quelle proposte diventano quanto mai necessarie. Sono tentativi di riscoprire tutto il valore sociale, ma anche pedagogico, dello "stare insieme", del crescere insieme, del desiderio di "provare a durare", del diffondere una cultura e una economia della condivisione[24]. Saranno essi i preannunciatori di un "nuovo tipo di uomo" che si sta profilando all'orizzonte?

L'indagine lombarda sul tema della "vita comune" si è mossa nell'orizzonte della *Sinodalità*, oggetto del prossimo Sinodo dei Vescovi, qui assunta come proposta da offrire ai giovani 17-29enni, per avviare ulteriori processi di innovazione sociale, di capacità di far cerniera tra la "voglia di comunità" (intima, calda, protettiva) e la contemporanea "voglia di società" (anonima, fredda, competitiva), allo scopo di acquisire uno stile di vita improntato alla fraternità e quindi anche alla rivitalizzazione delle proprie relazioni con la Chiesa e la comunità[25]. Circa l'80% di loro infatti era già a conoscenza di simili esperienze: oltre il 50% frequentava spesso l'Oratorio, anche come animatori. Tuttavia, in maniera significativa sono precursori di un forte desiderio di "fare esperienze di socialità", di discernimento (34,6%) per capire meglio se stessi e i propri progetti per il futuro, vivere esperienze di fede (28,6%) e mettersi alla prova nella vita di tutti i giorni (21,1%) in funzione anche emancipativa, cercando di superare quella difficoltà, ormai strutturale per la nostra società italiana, di ritardare l'uscita di casa. L'indagine si è sviluppata anche con una ulteriore ricerca qualitativa che da parte degli intervistati non ha mancato di ricevere proposte precise

[23] INTROINI F. e C. PASQUALINI, *Giovani e vita comune: con gli altri verso se stessi.* In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia.* Rapporto Giovani 2021..., pp. 237-271.

[24] *Ibidem*, p. 241.

[25] *Ibidem*, p. 245.

e innovative. Sembra quasi siano riprese le ipotesi suggestive che la sociologa Margaret Archer nel passato aveva avanzato attorno ai temi della "riflessività".

4. Conclusione: il ritorno della "riflessività"

La *riflessività* infatti si pone per la Archer come esigenza di superare il momento dell'istantaneità, del presentismo, del "tutto e subito", attraverso la presa di coscienza del contesto sociale e della propria soggettività in una prospettiva di concretezza per mezzo della "*conversazione interiore"*[26].

Le differenze dei percorsi di vita dipendono infatti da quella capacità di valutare continuamente la propria situazione e ridefinire i propri interessi e progetti di vita attraverso questo metodo della *"conversazione interiore"*, che ne opera la mediazione e che nel contesto odierno viene assumendo la connotazione del *"discernimento"*. Si tratta qui di una prospettiva di osservazione speciale sulle proprie *routines e modus vivendi,* che mette a fuoco con maggior chiarezza le proprie traiettorie di vita nella dialettica del rapporto fra soggetto e ambiente, alla luce degli orizzonti che le si dischiudono davanti. L'uomo infatti non è determinato dal contesto sociale. Questo però ne dovrebbe in-formare il suo "dialogo interiore", attraverso il quale ogni persona è chiamata ad orientare storicamente le proprie scelte di vita, rispondendo al bisogno di confrontarsi con la storia, che ne potrà illuminare le scelte definite.

In conclusione, la prospettiva, a cui il *Rapporto Giovani* apre, si dovrà allora pedagogicamente concretizzare nella costruzione di contesti, strumenti, strategie e iniziative creative, sia personali che collettive, così da stimolare sempre più i giovani ad una ripresa di progettualità, che forse in questi tempi difficili sembra essersi bloccata, certo indebolita, dalla pervasività della pandemia. La "conversazione interiore" permetterà loro di maturare scelte consapevoli, evitando gli scogli dell'impulsività da una parte come pure dell'indecisione dall'altra.

[26] ARCHER M.S., *Riflessività umana e percorsi di vita. Come la soggettività umana influenza la mobilità sociale,* Trento, Erickson, 2009.

Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA[1]

Istruzione, Formazione e Lavoro nel primo anno della pandemia. I Rapporti Censis e Toniolo: problemi e prospettive

Il 54° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese disegna l'immagine di un'Italia impaurita per la diffusione del coronavirus e preoccupata dai risvolti futuri sul lavoro e sull'istruzione/formazione dei giovani, i due temi che verranno approfonditi in questa scheda. Gli italiani sono spaventati e molto, ma anche responsabili con l'80% che ha approvato le restrizioni dei DPCM. La pandemia, però, è stata solo un'accelerazione di fenomeni preesistenti per cui si sente la necessità e l'urgenza dell'intervento pubblico ma non tanto per dare bonus quanto per ridisegnare tutti insieme, il futuro. Pure il Rapporto Giovani dell'Istituto Toniolo descrive un panorama di luci e ombre, anche se sono le prime a prevalere almeno come speranza.

Incomincio con una precisazione, La presente scheda *non* riguarda i due Rapporti al completo[2]. Non ci si soffermerà a descrivere il quadro complessivo della società italiana o della condizione giovanile: i lettori, interessati a tali argomenti, troveranno le presentazioni generali in altri studi di Rassegna CNOS. Secondo l'impostazione già seguita in passato, le due sezioni principali della scheda approfondiranno le tematiche dell'istruzione/formazione e dell'occupazione.

1. La situazione generale dell'istruzione e della formazione nel primo anno della pandemia

Iniziando dai dati *quantitativi*, il primo andamento da evidenziare, che si pone però sul lato negativo, è costituito dai bassi *livelli di scolarizzazione* che nel

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

[2] Cfr. CENSIS, *54° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2019*, Milano, FrancoAngeli, 2020; ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia*. Rapporto Giovani 2021, Bologna, Il Mulino, 2021.

2019 caratterizzano ancora la popolazione del nostro Paese, anche se in lenta riduzione, in quanto il 48,6% dispone al massimo di un diploma della scuola secondaria di 1° grado e tale quota si distribuisce tra il 16,2% senza titolo o al massimo con una licenza elementare e il 32,4% che dispone di un diploma della secondaria di 1° grado. Ciò che preoccupa soprattutto, è che tale criticità riguarda oltre ai più anziani, anche i giovani: nella coorte 30-59 anni, se solo il 4,4% è senza titolo o al massimo con una licenza elementare, tuttavia, il 33,9% ha conseguito unicamente il diploma della secondaria di 1° grado.

Passando agli altri due tipi di *titolo*, la qualifica/diploma (2+3 anni, includendo i percorsi IeFP) sono posseduti dal 5,5% della popolazione di 15 anni e oltre e il diploma della secondaria di 2° grado è dal 30,9%; in aggiunta, la percentuale cresce tra i maschi (6,9% e 32,3%) mentre scende tra le femmine (5,2% e 29,7%). Inoltre, solo il 15% dispone della laurea anche se la quota cresce tra i più giovani (gruppi di età 25-29 e 30-59), mentre si conferma il dato degli ultimi anni di una quota maggiore di donne tra i laureati (16,2% vs 13,6%).

Se si fa riferimento alla ripartizione degli *occupati per titolo di studio*, si riscontra anche nel 2019, come nel 2018, una sostanziale stabilità con le donne in percentuali superiori tra i laureati occupati e un divario molto più contenuto, ma sempre più alto tra le prime nel caso dei diplomati. Richiamo solo i totali dell'ultimo anno con tra parentesi il riferimento al genere: senza titolo o con licenza elementare, 2,9% (3,5% vs 2%); diploma della secondaria di 1° grado, 27,5% (32% vs 21,4%); qualifica/diploma (2+3 anni, includendo i percorsi IeFP) 7,2%[3] (7,4% vs 6,9%); diploma di secondaria di 2° grado, 39% (38,7% vs 39,5%); laurea e post-laurea, 23,4% (18,4% e 30,2%). Inoltre, i dati mettono in evidenza un disallineamento tra posizioni lavorative e grado di istruzione con prevalenza tra gli occupati di persone con titolo di studio più elevato rispetto ai compiti che vengono loro assegnati.

Mancando quest'anno delle serie storiche aggiornate, ci si deve accontentare dei dati anticipati dal Ministero dell'Istruzione (MI) all'inizio del 2020-21 secondo i quali: il totale degli alunni delle *scuole statali* ammontano a 7.507.484 tra cui i disabili raggiungono la cifra di 268.671 o il 3,6% del numero complessivo a fronte di 152.521 posti di sostegno; l'11,7% del totale è iscritto alle scuole dell'infanzia, il 31,8% alle primarie, il 21,5% alle secondarie di 1° grado e il 31,5% a quelle di 2°; gli studenti di queste ultime si distribuiscono per il 50,4%

[3] La percentuale tra gli occupati superiore alla presenza di questo gruppo nella popolazione in genere sottolinea le potenzialità della IeFP sul piano lavorativo.

nell'istruzione liceale, per il 31,5% nella tecnica, per il 18,1% nella professionale e il liceo scientifico costituisce la tipologia più seguita con il 44,6% degli allievi dei licei; gli alunni stranieri sono stimati nel totale in 808.953, di cui il 13,5% nelle scuole dell'infanzia, il 37,9% nelle primarie, il 23,3% secondarie di 1° grado e il 25% in quelle di 2°; da ultimo, gli studenti delle paritarie assommano complessivamente a 851.267 di cui il 71,3% nelle scuole dell'infanzia. Al 31 dicembre del 2019 gli *insegnanti* delle statali ammontavano a 902.487 e il 20,6% svolgeva le sue funzioni ancora con un contratto a tempo determinato.

Per quanto riguarda l'*università*, nel 2019-20 è stato confermato e rafforzato l'aumento degli immatricolati che hanno registrato una crescita rispetto all'anno precedente del 3,2%. A sua volta il totale degli iscritti assommava a 1.730.563, mentre i dottori/diplomati toccavano le 56.000 unità circa ed evidenziavano un aumento del 7,4%: al loro interno il 63,9% erano donne e il 7,1% stranieri.

Problematica continua ad essere la partecipazione ad attività di *apprendimento permanente per gli adulti*, che registra nel 2019 una percentuale dell'8,1% pari all'anno precedente. I dati si distribuiscono in maniera diseguale tra femmine (8,6%) e maschi (7,7%) e a livello territoriale con il 9,6% al Nord e l'8,8% al Centro, mentre il Sud con il 5,8% si colloca al di sotto del dato nazionale. Il fattore decisivo nella partecipazione o meno è costituito dalla condizione occupazionale meno dell'adulto.

Un dato positivo è rappresentato dalla conferma anche per questo anno della diminuzione nel gruppo di età 15-29 dei *Nee*t che scendono dal 23,4% del 2018 al 22,2% del 2019. Tuttavia, la riduzione è troppo lenta e l'Italia mantiene il suo triste primato nell'UE; inoltre, la loro distribuzione territoriale evidenzia un Meridione particolarmente svantaggiato.

La spesa per consumi finali delle pubbliche amministrazioni per l'istruzione si è ridotta del 10,3% nel periodo 2009-19. Se invece si confrontano gli ultimi due anni, è rimasta stabile nel Pil al 3,5% ed è leggermente diminuita, come parte della spesa complessiva delle pubbliche amministrazioni, dal 18,6% e al 18,5%. Tali percentuali sono inferiori alle medie Ocse nel primo caso e leggermente superiori nel secondo, però in riferimento al 2018, mentre la spesa per R&S (Ricerca e Sviluppo) continua ad essere decisamente inferiore alla media UE (1,43% vs 2,18%), anche se è cresciuta tra il 2014 e il 2018[4].

Passando alle problematiche di natura *qualitativa*, l'elaborazione di soluzioni immediate all'impatto rovinoso della pandemia è stato l'impegno principale della

[4] Per un confronto completo con l'UE e con l'OCSE cfr. l'Editoriale del n. 1 di Rassegna CNOS del 2021 pp. 5-36.

governance del sistema educativo durante il 2020. Alle scuole, alle università e agli Enti di FP è stato affidato il difficile compito di bilanciare diritto alla salute e diritto allo studio e di ridurre nel maggior modo possibile le carenze di socialità e di apprendimento che i giovani stavano subendo. Gli impedimenti principali di natura pratica che hanno trovato le istituzioni appena ricordate nello svolgere il loro ruolo sono consistiti nella inadeguatezza (e talora nell'assenza) di investimenti nel sistema di istruzione e di formazione e nella mancanza di un progetto di lungo periodo, chiaro e condiviso, circa gli obiettivi di innovazione da raggiungere e sul modello generale da adottare. Nonostante ciò, si sono riscontrati anche degli effetti positivi che fanno ben sperare per il futuro: si è potuta verificare la presenza di comunità educative resilienti che in tempi brevi sono state capaci di affrontare con successo l'impatto devastante della pandemia; la didattica a distanza a cui si è ricorso non rappresenta certamente la scuola del futuro, ma un numero molto grande di docenti ha adottato metodi, strumenti, programmi, modalità valutative nuovi e avanzati, anche se con livelli differenti di professionalità; l'emergenza ha evidenziato l'esistenza nei nostri sistemi educativi di tante esclusioni dai processi di insegnamento apprendimento che finora erano state trattate con scarsi risultati positivi, ma che sono diventate intollerabili e vanno risolte al più presto.

Il Rapporto Toniolo ha raccolto le valutazioni degli *studenti* e le ha sintetizzate come segue: «I giovani si fidano ancora del sistema scolastico e del sistema universitario, lo ritengono importante per la propria formazione e per poter mettersi in gioco al meglio nel mondo del lavoro. Non si tratta però di una fiducia cieca; al contrario si fa più forte la domanda di una crescita qualitativa. I giovani dalla scuola si aspettano forti dotazioni tecnologiche integrate con la didattica in presenza. Essi auspicano soprattutto che nei docenti cresca la capacità di fare i conti con le nuove situazioni e perciò di sapersi adattare ai propri contesti e di saper innovare la propria azione didattica; ritengono che sia ancora troppo debole la capacità degli insegnanti di sapere motivare e di saper sostenere le esigenze dei singoli»[5].

2. Il passaggio problematico al mondo del lavoro

Le informazioni statistiche contenute nel Rapporto Censis non si limitano ad esaminare l'andamento del 2019, ma comprendono anche i dati del primo semestre del 2020, includendo pure l'impatto della *pandemia*. Nel paragone tra i primi semestri del 2019 e del 2020, si nota una diminuzione delle forze di lavoro

[5] Istituto Giuseppe Toniolo, *o. c.*, pp. 55-56.

del 3% e in valori assoluti di circa 900mila persone. Questo calo è l'effetto principalmente della riduzione degli occupati dell'1,7% e delle persone in cerca di lavoro del 20,6%: tale andamento evidenzia un fenomeno di scoraggiamento nella possibilità di trovare un posto di lavoro. Se si prende come punto di riferimento la variabile del sesso, le diminuzioni in percentuali colpiscono maggiormente le donne, mentre la diffusione della sfiducia riguarda soprattutto gli uomini. La conferma del secondo andamento è riscontrabile nei tassi di attività: mentre quello generale perde il 2,2% e scende al 63,6%, quello maschile diminuisce del 2% e quello femminile solo dello 0,2%.

Inoltre, il tasso di occupazione perde l'1% e ritorna ai livelli del 2017 (58%), mentre per effetto della riduzione di quelli delle forze lavoro e di attività, la quota della disoccupazione scende all'8,6% e porta la percentuale dei maschi al 7,9% (-1,8%) e quella delle donne al 9,5% (-1,9). Tale effetto si estende alla componente giovanile, il cui tasso di disoccupazione scende al 20,6% rispetto al 23% del primo semestre del 2019.

Passando alle problematiche di natura *qualitativ*a, anzitutto va affermato che la pandemia ha provocato una rottura che non può essere risolta rifacendosi agli scenari della lunga recessione iniziata nel 2008. Infatti, il "prima" del nostro Paese è il figlio di una stagnazione più che ventennale e l'orfano di una ripresa che la conclusione della crisi finanziaria ha, invece, propiziato in molte nazioni. Tra il terzo e il quarto trimestre del 2019 il Pil si è ridotto dello 0,3% e nello stesso tempo non sono cresciuti né i consumi delle famiglie, né gli investimenti. A gennaio, l'indice della produzione industriale risultava positivo se paragonato con il mese precedente, ma era negativo rispetto a un anno prima. Quanto al lavoro la situazione evidenziava criticità nel dato congiunturale dell'occupazione e di quello tendenziale delle ore lavorate per dipendente.

Lo scoppio della pandemia, la comparsa dell'emergenza sanitaria, e di quella sociale e il ricorso a provvedimenti di contenimento e di restrizione ha provocato una *crisi senza precedenti* che è stata contenuta solo temporaneamente da misure come il ricorso massiccio alla Cassa Integrazione, alla sospensione delle procedure di licenziamento è alla corresponsione di bonus una tantum a settori ampi della popolazione. «Le tante debolezze che si sono accumulate e stratificate nel corso degli ultimi anni rischiano ora di creare una vera e propria "zona rossa" del lavoro fatta di tanti segmenti – di precarietà, di lavoro irregolare, di discriminazione – che possono alimentare focolai di tensione sociale». E il Rapporto Toniolo aggiunge che le difficoltà a reperire un'occupazione colpiscono soprattutto i giovani con titolo medio e basso, acutizzando le disparità generazionali e sociali[6].

[6] Censis, *o.c.*, p. 158; cfr. Istituto Giuseppe Toniolo, *o. c.*, p. 9.

3. Un bilancio finale

È innegabile che gli aspetti positivi dei Rapporti sono molti e riguardano il piano informativo, statistico, interpretativo e propositivo. In particolare risultano molto valide le analisi dell'impatto della pandemia sui vari sottosistemi sociali e le strategie che sono indicate per affrontare in modo vincente le conseguenti sfide nel breve tempo come anche nel medio e nel lungo. Inoltre, è senz'altro condivisibile la tesi che il Covid-19 ha fatto emergere problematiche del passato ormai incancrenite e che bloccano la ripresa del nostro Paese.

Al tempo stesso, non mancano delle *criticità* in relazione alle due tematiche esaminate sopra. Quanto al sistema di istruzione, i Rapporti continuano a trascurare la *scuola paritaria* come negli anni passati, nonostante che i suoi allievi costituiscano intorno al 10% del totale degli iscritti e che secondo la Legge n. 62/2000 essa sia parte integrante del sistema nazionale d'istruzione e le vada riconosciuto il carattere di servizio pubblico.

Passando alla *IeFP*, bisogna riconoscere un progresso importante nel Rapporto Censis rispetto agli anni passati perché sono stati menzionati i dati sulla presenza dei qualificati/diplomati (2+3 anni, includendo i percorsi IeFP) nella popolazione di 15 anni e oltre e tra gli occupati e si è parlato di IeFP e Covid-19 insieme con gli altri livelli del sistema di istruzione e di formazione. Nonostante ciò, un primo appunto riguarda i dati su di essa che solo in minima parte vengono citati nel monitoraggio annuale del Rapporto e senza le necessarie specificazioni. Quanto al Rapporto Toniolo, esso continua a ignorare l'esistenza di una IeFP separata dall'istruzione professionale.

Sempre nell'ambito della IeFP, una terza *criticità* di ambedue i testi consiste nel fatto che nell'esaminare il passaggio al mondo del lavoro essi sembrano ignorare la rilevanza della IeFP al riguardo. Su questo si rinvia all'editoriale del primo numero di Rassegna CNOS del 2021.

Formarsi per il Lavoro: gli occupati dei percorsi IFTS e IeFP Risultati di una Ricerca Nazionale (INAPP)

Il giudizio sulla validità delle politiche educative in rapporto alla transizione al mondo del lavoro trova da sempre degli ostacoli non facilmente superabili nella integrazione molto insufficiente tra archivi amministrativi. Il volume in esame analizza i risultati di una ricerca che fornisce un apporto rilevante ai fini della conoscenza dell'efficacia dei percorsi professionalizzanti e, di conseguenza, contribuisce a superare in parte la problematica appena menzionata. Un altro pregio del testo è costituito dalle valutazioni positive espresse dagli intervistati circa le potenzialità occupazionali degli IFTS e dell'IeFP.

La ricerca che viene presentata nel volume, esamina la *situazione lavorativa* di tre campioni: gli specializzati dei corsi annuali IFTS; i qualificati dei corsi triennali di IeFP; i diplomati dei percorsi quadriennali di IeFP[7]. Più precisamente, si tratta della terza indagine di tipo campionario relativa alla IeFP e della seconda di carattere censuario riguardante i percorsi IFTS. Nel primo caso sono stati intervistati un campione rappresentativo di 9.043 qualificati e uno numerico di 2.022 di diplomati, mentre nel secondo sono stati coinvolti 2.700 giovani che hanno ottenuto la specializzazione IFTS nel biennio 2015-16. La rilevazione è stata effettuata nel 2018 a tre o quattro anni dal conseguimento del titolo.

1. Gli esiti occupazionali dei percorsi di IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore)

Ricordo che gli IFTS *fanno parte* del sistema nazionale dell'Istruzione Tecnica Superiore e preparano in due semestri (per complessive 800/1000 ore) tecnici specializzati per rispondere a fabbisogni formativi connessi specificamente alle situazioni locali[8]. La programmazione dei relativi percorsi è di competenza esclusiva delle Regioni, mentre al livello nazionale spetta solo la determinazione degli standard minimi dei relativi profili.

[7] Cfr. Carlini A. - Crispolti E. (a cura di), *Formarsi per il lavoro: gli occupati dei percorsi IFTS e IeFP*, Roma, Unione Europea - Pon Spao - Anpal - Inapp, 2020.

[8] Cfr. Cnos-Fap - Centro Nazionale Opere Salesiane Formazione Aggiornamento Professionale, *Catalogo delle attività formative, Materiale del formatore, 2020/2021*, Roma, Sede Nazionale Cnos-Fap, 2021, pp. 272-274.

Passando ai risultati dell'indagine sugli specializzati IFTS, *l'età* degli intervistati evidenzia la capacità di tali percorsi di intercettare un'ampia gamma di esigenze formative. Infatti, essi includono un'utenza molto diversificata che va dai giovani con meno di 23 anni che hanno concluso la secondaria di 2° grado o la IeFP e che intendono completare la loro formazione con una specializzazione, ai giovani o adulti disoccupati che vogliono colmare il divario tra le loro competenze e quelle richieste dal sistema produttivo, fino agli over 35 che mirano a una riqualificazione professionale o a un reinserimento nel mercato del lavoro.

Molto positivi risultano i dati a livello *occupazionale*. Il 64% h trovato un'occupazione e più della metà entro un anno dal conseguimento del titolo; inoltre il 27% dichiara di aver ricevuto un'offerta di lavoro mentre frequentava lo stage e più di un terzo è stato assunto per effetto del sostegno che gli è stato assicurato dal partenariato che ha dato vita al percorso IFTS.

Una conferma del successo appena richiamato viene dalle caratteristiche del *contratto di lavoro* che hanno ottenuto. Il 38% ha dichiarato di essere inserito nel mondo del lavoro a tempo indeterminato e il 49% a tempo determinato.

L'andamento non è così positivo riguardo alla *corrispondenza* tra la formazione ricevuta e le funzioni svolte. Infatti, i lavoratori parasubordinati si dimostrano molto critici al riguardo, anche se quelli dipendenti e autonomi lo sono di meno. Si può pertanto concludere che le caratteristiche del rapporto di lavoro incidono non solo sulla stabilità dell'occupazione, ma anche sul profilo professionale. Comunque, è una carenza quella richiamata su cui l'IFTS dovrà impegnarsi particolarmente.

La valutazione ritorna positiva riguardo alla *didattica* e all'*organizzazione* dei percorsi. Oltre il 42% dichiara che probabilmente si iscriverebbe di nuovo agli IFTS. Gli aspetti della formazione ricevuta che sono considerati maggiormente utili vengono identificati nell'aumento delle conoscenze e delle abilità tecniche necessarie all'esercizio della propria professione e il contatto diretto con le imprese.

Gli intervistati segnalano pure delle *criticità* che, però, dipendono da cause esterne ai percorsi IFTS. Si tratta anzitutto della disomogeneità dell'offerta la quale non è riuscita nel tempo a trovare una collocazione stabile nella programmazione delle Regioni; da ciò è derivata una concentrazione degli IFTS nel Settentrione, mentre il Meridione è stato sempre più penalizzato al riguardo.

2. La transizione al lavoro di qualificati e diplomati della IeFP

I monitoraggi e le ricerche effettuati in questi anni sulla IeFP hanno evidenziato che tale filiera possiede un *enorme potenziale* in termini sia formativi che occupazionali. Anche le due indagini sui qualificati e diplomati di tali

percorsi, che sono presentate nel volume in esame. confermano pienamente tali andamenti.

Il primo dato positivo riguarda il *tasso di occupazione*. A quattro anni dalla qualifica e a tre dal diploma gli ex-allievi dichiarano di avere un lavoro con percentuali del 62% e del 69% rispettivamente. Tali cifre risultano superiori a quelle degli studenti che hanno ottenuto il titolo quinquennale degli Istituti Professionali. Inoltre, all'interno del sottosistema della IeFP sono le Istituzioni Formative accreditate (IF) ad ottenere gli esiti migliori rispetto ai percorsi offerti dagli Istituti Professionali in sussidiarietà integrativa o complementare.

Un altro andamento che va evidenziato riguarda il *target della filiera* che è passato da una forte caratterizzazione di seconda chance a una situazione di maggiore presenza di allievi che hanno optato per la IeFP in base a una precisa scelta di carriera formativa e occupazionale. Al tempo stesso si deve sottolineare che soprattutto le IF si contraddistinguono per la compresenza di ambedue le tipologie di giovani con accentuazione nell'uno o nell'altro senso secondo le vocazioni specifiche degli Enti di riferimento.

Un'ulteriore conferma della vitalità della IeFP viene dalla valutazione positiva della *formazione* offerta. Il 57% dei qualificati e il 68% dei diplomati afferma che sicuramente si iscriverebbero di nuovo ai percorsi di IeFP e, rispettivamente, il 30,6% e il 24% lo farebbe molto probabilmente. La ragione più importante di tale gradimento va ricercata nell'adozione da parte della IeFP di una didattica fondata sull'apprendimento in situazione che significa: lavoro nell'impresa, attività per progetti, laboratori, finalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento a risolvere problemi o ad affrontare situazioni reali o realistiche e simulazione di impresa. In questa linea, anche se tutti gli aspetti dell'offerta formativa ottengono un notevole apprezzamento da parte degli intervistati, tuttavia sono gli stage e gli insegnamenti pratici a ricevere le maggiori segnalazioni. Più in generale, è la relazione molto stretta esistente con il lavoro a costituire il fattore vincente, un andamento che viene confermato dalle ragioni per cui si opta per la IeFP che al primo posto vedono proprio l'interesse per il lavoro a cui forma tale filiera.

I risultati appena richiamati non devono far dimenticare il valore di un altro esito della ricerca. Gli intervistati dichiarano che nei percorsi di IeFP le *relazioni personali* con i formatori e gli altri allievi sono molto buone. In sostanza gli iscritti alla IeFP hanno trovato nei percorsi che frequentano un contesto pienamente inclusivo.

Il 52% dei qualificati e il 60,7% dei diplomati che hanno trovato un lavoro dichiarano che la *corrispondenza* tra percorso formativo e la loro occupazione è piena. In aggiunta, la soddisfazione per il lavoro che svolgono risulta molto elevata con riferimento a tutti gli aspetti della condizione professionale.

L'unica *criticità* rilevante che emerge dalla ricerca riguarda le *disparità di genere* di cui soffrono nell'occupazione le ragazze, in particolare quelle di origine migratoria. Tale condizione di svantaggio non dipende dalle caratteristiche dell'offerta formativa, ma va ricercata in fattori discriminanti che si riscontrano tradizionalmente nel mercato del lavoro italiano; nel caso delle allieve di origine migratoria incidono anche aspetti attribuibili alle caratteristiche culturali delle loro famiglie.

3. Osservazioni conclusive

I risultati delle ricerche in esame mettono in evidenza senza ombra di dubbio la *validità* e l'*efficacia* dei tre tipi di percorsi. A riguardo della IeFP aggiungo una citazione diretta dal volume che sottolinea: «il grande valore formativo della filiera [...], il carattere professionalizzante dei percorsi e l'approccio, soprattutto quello dei Centri accreditati, che pone il lavoro al centro del progetto, funziona e piace sia all'utenza che alle imprese»[9].

Il volume in esame sollecita anche precisi *interventi*. Riguardo alle disparità di genere nella IeFP, ci si dovrà impegnare per assicurare pari opportunità di accesso al lavoro, specialmente rafforzando il rapporto con le imprese a livello di placement. Sempre riguardo alla IeFP Governo centrale e Regioni dovranno operare per risolvere le carenze strutturali che sono richiamate in tutti i monitoraggi (anche se non sono emerse dall'indagine che riguardava gli ex-allievi e non gli amministratori): la consistenza limitata e disomogenea degli investimenti finanziari, le incertezze per gli utenti e le IF connesse con la messa a bando delle risorse e la disomogeneità territoriale dell'offerta. Quest'ultima criticità riguarda anche i percorsi IFTS. Le riforme che ci vengono richieste dall'UE per realizzare e accompagnare il PNRR potrebbero essere un'occasione propizia per risolvere gli annosi problemi appena citati.

[9] A Carlini - E. Crispolti (a cura di), *o.c.*, p. 107.

MASSAGLI E. - SALATIN A. (a cura di), *Verso una nuova formazione professionale. La IeFP come risorsa per far ripartire l'Italia*, Adapt, University Press, 2021

Ci piace segnalare questa pubblicazione on-line della Collana ADAPT che si caratterizza, rispetto ai numerosissimi volumi pubblicati sull'argomento della pandemia e gli effetti sul sistema educativo di istruzione e formazione, soprattutto perché privilegia il racconto di chi, a vari livelli di responsabilità, ha vissuto l'esperienza del blocco delle attività formative ed è stato costretto a delineare nuove organizzazioni.
Ricercatori di ADAPT e di Scuola Centrale Formazione (SCF) hanno raccolto, attraverso interviste, testimonianze importanti circa il vissuto degli Enti e degli Operatori della Formazione Professionale nel tempo della pandemia. Le testimonianze sono confluite nel volume che presentiamo. Il testo è stato curato dai professori Emmanuele Massagli e Arduino Salatin. Massagli è Professore di Pedagogia del lavoro presso l'Università LUMSA di Roma e Presidente Adapt e Salatin, Preside dell'Istituto Universitario Salesiano (IUSVE) fino a qualche anno fa, è attualmente Presidente dell'Ente Scuola Centrale Formazione.

L'organizzazione del volume

Il volume, pubblicato nel mese di maggio 2021, "racconta", attraverso la voce di numerosi protagonisti, come è stata affrontata, in termini didattici e organizzativi, l'emergenza pandemica e quale ruolo avrebbe dovuto avere il sistema della formazione professionale una volta superata la crisi.
La pubblicazione ospita 32 interviste e 6 interventi ed è articolata in tre parti. La prima contiene contributi istituzionali e introduttivi; la seconda offre approfondimenti e riflessioni; la terza contiene la lettura della situazione effettuata dai vari soggetti che avevano, all'epoca dell'intervista, ruoli istituzionali all'interno dei propri Enti di Formazione Professionale.
I curatori hanno coinvolto la maggior parte dei territori italiani (12 Regioni) ove è presente il servizio formativo con l'intento di dare voce non solo a quanti operano in Regioni ove questo sistema è ritenuto sufficientemente solido ma anche a coloro che operano in territori ove la IeFP registra una sua debolezza strutturale. Le Regioni coinvolte sono Calabria, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Trentino-Alto Adige, Veneto.

I principali temi

Come richiamato sopra, il volume è diviso in tre parti.
La **prima parte** ospita contributi sulle iniziative dell'Europa, delle Regioni italiane e degli Enti di Formazione Professionale messe in atto in questo particolare periodo. A riflettere sul primo aspetto è Chiara Riondino, membro della Commissione europea, nel ruolo di *Head of Vocational Education and Training, Apprenticeships and Adult Learning*. Interpellata, offre il suo punto di vista su come l'Europa stia investendo su Giovani e occupabilità, competenze e sviluppo economico, innovazione diffusa sui sistemi scolastici e, all'interno di questa cornice, come viene considerata l'Istruzione e la Formazione Professionale. Riportiamo un passaggio, tra i tanti, che stimola a guardare il futuro con ottimismo. Alla domanda "*Perché scegliere i percorsi VET, oggi e (soprattutto) domani?*" Riondino risponde: "*Abbiamo combattuto e combattiamo lo stigma culturale. Dal 2016 abbiamo lanciato una campagna di comunicazione molto forte per chiarire che l'istruzione e formazione professionale non è una seconda scelta. Emblematica di questa attenzione è la European Vocational Skills Week, che si basa sullo slogan «Discover Your Talent». A livello europeo, comunque, questo stigma culturale è presente solo in alcuni Paesi, non in tutti*" (p. 5). E ancora, sul rapporto che deve esserci tra istituzioni formative, mondo del lavoro, soggetti dei territori, afferma: "*In sintesi, è necessario collaborare, a tutti i livelli, per catalizzare investimenti, favorire un'ampia partecipazione, superare limiti culturali ed economici, generando quella massa critica che è davvero capace di far sì che la formazione*

professionale possa inserirsi nelle catene del valore territoriale, favorendo sviluppo, inclusività e quindi la sostenibilità locale" (p. 6).

Il contesto italiano è affrontato da Cristina Grieco, in qualità di Assessore con Delega all'Istruzione e alle Politiche Attive della Regione Toscana, Coordinatrice all'Istruzione nella Conferenza delle Regioni e Vicepresidente EARLALL (*European Association of Regional & Local Autohorities for Lifelong Learning).* L'intervistata offre il suo punto di vista sul ruolo determinante delle Regioni nella costruzione di efficaci sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), data la loro competenza in materia, su quali iniziative hanno assunto nel contesto pandemico, sulle numerose criticità che restano da affrontare e sul ruolo che le istituzioni locali, nazionali ed europee possono giocare nel promuovere la formazione professionale. Anche di questa intervista, ricca di stimoli, ci permettiamo, solo per motivi di spazio, di riportare qualche passaggio. Alla domanda "*Che ruolo immagina per la formazione professionale nel percorso di ripresa che ci attende?",* risponde: "*Un ruolo centrale, con l'obiettivo di favorire la competitività, la giustizia sociale e la resilienza dei territori, obiettivi più volte richiamati anche all'interno delle indicazioni e dei documenti comunitari. La formazione professionale è una leva cruciale per la costruzione di competenze, sia quelle dei giovani, nel segmento iniziale della vita del soggetto, ma anche quelle degli adulti, con la formazione continua e permanente*" (p. 8).

L'apporto degli Enti accreditati per la Formazione Professionale in Italia è descritto dal Presidente di FORMA, l'Associazione che coordina la maggior parte dei soggetti che operano in questo campo e si sofferma, in particolare, su una proposta, il rilancio dell'istituto dell'apprendistato per affrontare in maniera strutturale due nodi che affliggono la società e il tessuto produttivo italiano: la disoccupazione giovanile e la carenza di personale formato richiesto dalle imprese. La proposta, afferma la Presidente, dott.ssa Paola Vacchina, è "*un modo per risolvere quel paradosso tutto italiano che vede una quota cospicua del fabbisogno professionale delle aziende insoddisfatto, nonostante tassi di disoccupazione e inattività giovanile elevatissimi*" (p. 12). L'intervista si concentra su questa proposta e, quindi, non tratta delle tante iniziative assunte da FORMA che avevano ed hanno ancora, al momento della stesura della presente scheda, l'obiettivo di richiamare l'attenzione delle Istituzioni sulle numerose criticità che affliggono i giovani che frequentano la IeFP per far sì che questo servizio diventi realmente di pari dignità rispetto a quello dell'Istruzione.

La **seconda parte**, altrettanto ricca di approfondimenti, guida il lettore a riflettere su questioni la cui conoscenza è fondamentale per un operatore che ha compiti importanti nel sistema formativo:

- quale sarà il ruolo del (sotto)sistema della IeFP, ancora inesistente in molte Regioni nel quadro di un futuro e organico "sistema formativo integrato", che, anche grazie alle risorse del PNRR, sarà oggetto di nuovi interventi normativi?
- quale sussidiarietà tra Istruzione statale e IeFP regionale sarà realizzata dal momento che quella attuale, in molti territori, si è materializzata più in "sostituzione" che in "azione sussidiaria"?
- come prenderà progressivamente spessore la filiera professionalizzante verticale (IeFP, IFTS, ITS) dal momento che ancora oggi i quarti anni sono diffusi a macchia di leopardo e gli IFTS sono attivi in poche Regioni?
- come cambiare il sistema di orientamento e accompagnamento alle transizioni, ripensandone gli attori e gli strumenti?
- quale Contratto Collettivo Nazionale proporre – questo interrogativo non c'è nella pubblicazione ma a noi sembra coerente - agli operatori della Formazione Professionale, dal momento che quello attuale è fermo al 2013? Ci saranno le condizioni per avviare un vero contratto delle transizioni, come è stato proposto in altre parti della Rivista Rassegna CNOS?

Questa seconda parte offre numerose risposte a queste domande attraverso la voce di esperti, operatori di FP, accademici, referenti delle Istituzioni.

Nella **terza parte**, molto corposa, al lettore vengono proposte le testimonianze di coloro che hanno vissuto questo difficile periodo. Hanno riflettuto, nelle risposte elaborate, su temi quali l'impatto

che ha avuto la pandemia sullo svolgimento delle attività formative, gli sforzi organizzativi messi in campo per fronteggiare l'emergenza, le proposte per ripensare e motivare i giovani a "utilizzare" questa offerta formativa. La lettura di questa parte spinge il lettore a cogliere il pensiero di chi vive nei territori e nella maggior parte dei protagonisti di FORMA.

I destinatari di questa pubblicazione

Data la molteplicità delle persone interpellate e degli argomenti affrontati, il volume si raccomanda innanzitutto agli operatori della FP perché permette loro di conoscere più in profondità il mondo degli Enti aderenti a FORMA; si rivela, però, utile anche ai decisori istituzionali i quali, ai vari livelli, sono chiamati ad intervenire su questa porzione di sistema educativo molto più diffuso nei paesi europei che in Italia.

Perché soprattutto loro saranno chiamati a rispondere alle molteplici domande sollevate dalla pubblicazione per dare anche all'Italia un "sistema formativo integrato" strutturato ed affermato in tutte le Regioni.

Mario Tonini

TERZJUS, *Riforma in movimento. 1° Rapporto sullo stato e le prospettive della legislazione sul terzo settore in Italia*, Terz*jus* Report 2021, Editoriale Scientifica srl 2021, Napoli.

L'Associazione Terz*jus*, che si caratterizza come un Osservatorio di Diritto del Terzo Settore, della filantropia e dell'impresa sociale, a distanza di un solo anno dalla sua fondazione (febbraio 2020), si presenta al pubblico con una ricca gamma di iniziative e documentazioni. Ha un sito costantemente aggiornato da accademici, professionisti, dirigenti della PA e responsabili di Enti del Terzo Settore; vanta la realizzazione di seminari di alta formazione nonché momenti di aggiornamento in forma agile denominati "quickinar", la promozione di una collana "Quaderni di Terz*jus*.

In questa scheda ci piace segnalare, in particolare, la pubblicazione del *1° Rapporto sullo stato e le prospettive della Legislazione sul Terzo Settore in Italia*, presentato al pubblico il 2 luglio 2021 nella Sala Capitolare del Senato dal Presidente Luigi Bobba con il significativo titolo "Riforma in movimento"; ma all'interno del Rapporto si annuncia già, per la primavera del 2022, la pubblicazione di un nuovo e inedito primo Rapporto con lo sguardo rivolto all'Europa: 1° "*European Terzjus Report*", oltre che al 2° Rapporto annuale, il "Terz*jus* Report 2022". Siamo in presenza di una Associazione che si rivela dinamica e vivace da subito.

L'Associazione Terz*jus* parte dalla constatazione che l'Italia è uno dei pochi paesi ad essere dotato di una legislazione organica sul Terzo Settore, a fronte di una carenza di un quadro giuridico univoco nel resto dell'Europa. Questo ci permette di sottolineare la caratteristica di Terz*jus* che non vuole limitarsi solo a promuovere il modello italiano del Terzo Settore bensì a provare ad orientare anche le istituzioni comunitarie ad adottare un quadro giuridico comune.

Riportando la nostra attenzione alla situazione italiana, ci piace citare un passaggio stimolante tratto dal testo: «*Forse l'immagine più appropriata per descrivere sinteticamente lo stato della riforma può essere quella della «Fabbrica di San Pietro», dove l'opera è di per sé compiuta, ma richiede continue manutenzioni, rifacimenti, miglioramenti negli apparati di sicurezza, nonché azioni ricorrenti per far conoscere ai tanti fruitori anche gli angoli più remoti e sconosciuti dell'opera*». Dunque la fabbrica di San Pietro, piuttosto che la ricorrente e a volte abusata metafora del cantiere, per descrivere il cammino della riforma.

E il 1° Rapporto ne fotografa vari aspetti. In estrema sintesi, ecco le cinque parti di cui si compone il Rapporto.

La prima illustra l'evoluzione e lo stato attuale della legislazione sul Terzo Settore sotto il profilo civilistico e fiscale.

Una interessante indagine su come viene percepita oggi questa riforma (1161 enti intervistati, oltre a responsabili) è l'oggetto della seconda parte.

Alcuni focus tematici quali il registro unico, il destino delle onlus, lo sport dilettantistico, il lavoro e il volontariato negli enti, il rapporti tra enti pubblici ed enti del terzo settore, il bilancio sociale e valutazione d'impatto sono l'oggetto della terza parte.

Interessante, poi, è stato l'inserimento di "*best practices*" di applicazione della riforma che il Rapporto, nella parte quarta, porta in superficie. Davvero stimolante per gli Enti di Formazione professionale la scheda "Verso l'impresa formativa: la Fondazione Engim"; è stimolante perché tutti gli Enti di Formazione Professionale hanno seguito l'iter della riforma e si stanno interrogando sulle opportunità e sulla riorganizzazione che comporta la riforma.

La parte conclusiva, la quinta, offre una serie di raccomandazioni e di proposte che risultano non rinviabili per poter dare concreta e indifferibile applicazione alla riforma e al Terzo Settore.

Da quanto esposto emergono le caratteristiche del Rapporto. Obiettivi della pubblicazione sono quelli di monitorare lo sviluppo della normativa, di cogliere se ed in che misura gli ETS hanno

percepito la Riforma e l'impatto che ha generato sulle loro strutture organizzative, di valutare ed evidenziare le criticità dei provvedimenti attuativi, di documentare i risultati conseguiti a distanza di quasi quattro anni dall'avvio della riforma, di formulare proposte dirette a migliorare il cammino della riforma.

Monitorare, cogliere, valutare, avanzare proposte … perché, si afferma da subito, la *riforma è "culturale prima ancora che giuridica*". In una parola lo scopo di questo primo Rapporto non è solo di limitarsi all'analisi anche critica dei testi legislativi e regolamentari, quanto anche di contribuire ad un'interpretazione degli stessi sempre sorretta dal principio costituzionale esplicitato nell'art. 118 della Costituzione in base al quale le istituzioni della Repubblica "*favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, nello svolgimento di attività di interesse generale, secondo il principio della sussidiarietà*".

In conclusione la riforma rimanda ad una "visione culturale" dell'organizzazione della società, prima che essere solo un complesso provvedimento giuridico perché, ha affermato Giuliano Amato in occasione della presentazione del Rapporto, *"il Terzo Settore può concorrere alla provvista del personale politico in una democrazia che, per essere davvero tale, ha l'ineluttabile ma ormai inappagato bisogno che quel personale sia munito dell'addestramento al bene comune di cui esso oggi possiede il monopolio o quasi".*

Cristina Lucilla Ferro

DALLAVALLE E., *Tutta questione di benessere*, Ogliastro Cilento (SA), Licosia Edizioni, 2019, pp. 176.

Questa pubblicazione, così come le precedenti recensite nel numero 1 e 2 della Rivista Rassegna CNOS, appartiene alla collana "*Il lavoro è cambiato. Cambiamo le regole*" diretta da Francesco Rotondi, che, anche in questo caso, ne cura la prefazione.
Il cardine attorno al quale ruota l'intero volume è analizzare e porre in evidenza quanto in ambito lavorativo la realizzazione di sé non si esplichi solamente attraverso il successo professionale o nello svolgere ruoli apicali, ovvero "fare carriera", ma si concretizzi allorquando si abbia la possibilità di esprimere la propria personalità, di sviluppare le proprie competenze, di valorizzare i propri talenti e di agire in coerenza con i propri valori e principi.
Negli ultimi anni gli studiosi di scienze sociali hanno cominciato a parlare di "BenEssere", di "felicita collettiva", di "contratto psicologico" tra azienda e dipendente. L'Autrice indaga su ciascuno di questi aspetti alla luce dei processi di innovazione tecnologica che sempre più marcatamente stanno denotando il mondo del lavoro e suggerisce come conciliare questa nuova cultura professionale con gli schemi rigidi e tradizionali dei modelli lavorativi. La sfida per il futuro sarà proprio quella di acquisire questa nuova concezione del lavoratore quale "fulcro" di tutta l'organizzazione lavorativa e di porre in atto tutte quelle misure volte ad agevolare e stimolare lo sviluppo delle *soft skills,* del *welfare* e dello *smart working* per dare sempre più spazio alla libertà e flessibilità individuale e averne, in ritorno, benefici concreti e significativi nella produttività e nell'organizzazione del lavoro. Le Nazioni Unite hanno definito nell'Agenda 2030 lo Sviluppo Sostenibile, ovvero un programma d'azione per le persone, il Pianeta e la prosperità. Inoltre, negli ultimi venti anni la Comunità Europea ha cercato di favorire un processo di armonizzazione delle strategie di valorizzazione del capitale umano e di tutela dell'ambiente. Entrambe stanno influenzando significativamente la cultura del mondo del lavoro. Le imprese hanno sempre maggior consapevolezza circa l'importanza strategica del capitale umano per il perseguimento dei propri obiettivi aziendali.
Il libro conta poco più di 130 pagine e, come scrive la stessa Autrice nella sua introduzione, vuole essere una sorta di «[...] "finestra" aperta sull'agire, il BenEssere e la Felicità delle persone [...] partendo dal Welfare Aziendale attualmente in atto in Italia» e si propone come strumento volto a stimolare e diffondere l'orientamento culturale verso l'integrazione dei nuovi trend socio culturali nei processi lavorativi e la valorizzazione del capitale umano come risorsa aziendale arrivando all'assunto: tanto più si tutela il benessere del dipendente tanto maggiore sarà il profitto aziendale. Per la stesura di questo volume Elisabetta Dallavalle si è avvalsa della collaborazione di studiosi ed esperti del settore, compreso il prof. Stefano Zamagni, che ne chiosa la postfazione, ciascuno dei quali approfondisce un tema a seconda delle proprie competenze e/o esperienze.
Interessante il contributo dei fondatori di Best Nest che riportando in estrema sintesi gli esiti di alcuni progetti svolti nelle più importanti organizzazioni aziendali del Paese. Emerge chiaramente il rapporto tra benessere e produttività, ma anche il bisogno di "imparare a stare bene". La felicità è il motore della vita individuale e collettiva, e una persona che "sa" essere felice indubbiamente produce ricchezza umana ed economica.
Nell'insieme il volume si rivela una lettura interessante per i temi trattati e stimolante per le considerazioni e le autovalutazioni che ne possono derivare.
Indubbiamente la vita lavorativa influenza il benessere della vita privata e viceversa perché è difficile tenere le due sfere completamente avulse l'una dall'altra soprattutto quando ne è implicata la qualità emozionale incidendo considerevolmente sulla produttività nel lavoro e sulla serenità nel privato. Tuttavia, benché gli studi sul capitale umano e welfare siano copiose e le politiche

di sensibilizzazione siano altrettanto numerose, nel mondo lavorativo restano alcune rigidità dovute a retaggi culturali o a modelli anacronistici di valutazione di produttività ed efficienza. Non è attraverso la timbratura che si valuta la produttività di un dipendente, ma la presenza e l'anzianità di servizio quantificano la busta paga. Tanto più si lavora, tanto più si produce, tanto più si è considerati.

Risulta vincente, invece, il paradigma contrario: le organizzazioni attente alla valorizzazione della persona ottengono migliori prestazioni, riscontrano meno assenteismo e si rivelano maggiormente efficienti, efficaci, produttive e dinamiche anche in periodi di crisi.

Come diceva Robert Kennedy:

«Il PIL misura tutto, in breve, eccetto ciò che rende meritevole la vita di essere vissuta».

Tiziana Fasoli

MANTEGAZZA R., *Articoli da amare*. La Costituzione italiana presentata ai ragazzi, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2020, pp. 165.

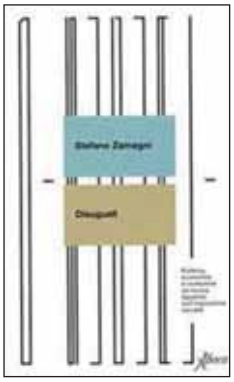
Negli ultimi decenni, una delle priorità più rilevanti dell'UE a livello di istruzione e di formazione va individuata nell'impegno ad attuare in maniera efficace l'educazione dei giovani alla cittadinanza. In tale ambito l'Europa può contare su una tradizione significativa di riflessioni e di proposte, raccolte in documenti su cui si riscontra nel complesso un consenso e un apprezzamento generali. Il quadro teorico dei documenti dell'UE si fonda su una concezione ampia sia di cittadinanza, nel senso che non si riduce ai rapporti formali tra il popolo e lo Stato, ma include il coinvolgimento dei cittadini e una base comune di valori democratici e di competenze civiche che comprendono conoscenze, abilità e attitudini.

Con il consenso pressoché unanime del Parlamento la Legge n. 92/2019 ha reintrodotto l'educazione civica come insegnamento trasversale nel primo e nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione del nostro Paese; al tempo stesso, per la scuola dell'infanzia viene previsto l'avvio di iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile. Come si sa, l'applicazione di tale normativa è stata posticipata al settembre 2020. Naturalmente con l'approvazione della legge citata sopra è stata abrogata la normativa che aveva introdotto lo studio di «Cittadinanza e Costituzione». Questo intervento non ha, però, diminuito il ruolo della Costituzione nella nuova educazione civica, come vedremo subito nel prosieguo. Infatti, uno dei tre pilastri del nuovo insegnamento consiste nella conoscenza della Costituzione che viene posta a base dell'educazione civica, come competenza di cittadinanza, nella scuola dell'infanzia e nel primo e nel secondo ciclo - comprensivo questo di ogni percorso di istruzione e di formazione -. L'introduzione a tale sapere è finalizzata a promuovere competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà. Nella prospettiva del pluralismo istituzionale dovranno essere previste iniziative per lo studio degli statuti delle Regioni, degli Enti territoriali, delle Autonomie locali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali con particolare riguardo all'idea e allo sviluppo storico dell'Unione Europea e delle Nazioni Unite. L'obiettivo generale di questo ambito consiste nell'avviare gli allievi allo studio dei concetti di legalità e di rispetto delle leggi e delle regole comuni in tutti gli ambienti di convivenza.

Il volume in esame costituisce un contributo prezioso per i formatori, gli insegnanti e i loro allievi al fine di impostare in maniera corretta ed efficace lo studio della Costituzione nel quadro dell'insegnamento dell'educazione civica. Infatti, l'Autore ha predisposto il suo testo come un sussidio per conoscere la nostra Carta Fondamentale, mostrandone l'attualità nelle esistenze concrete dei giovani e nelle loro emozioni quotidiane. Il volume non fornisce una disamina della Costituzione da un punto di vista storico, né della sua architettura generale per la quale ci si affida ai docenti, mentre il testo si focalizza sui singoli articoli. Secondo l'Autore, il fatto che la Costituzione assuma una rilevanza reale nella esistenza di ognuno di noi, non è qualcosa di automatico o di scontato. Pertanto, il volume mira a renderla presente nella vita degli allievi, partendo e ritornando alle loro dimensioni personali mediante la concentrazione su se stessi e consentendo loro di ripercorrere momenti significativi della nostra storia e di ritornare su personaggi rilevanti.

Particolarmente valida e interessante risulta l'impostazione didattica del volume. Per ogni articolo della Costituzione è proposta la seguente struttura: presentazione integrale del testo degli articoli; proposizione di un'immagine artistica che richiama uno dei temi affrontati; ricostruzione immaginaria con gli allievi di una discussione nell'Assemblea costituente; indicazione di relazioni con la vita quotidiana degli allievi; messa a disposizione di sussidi vari connessi con le problematiche esaminate; indicazione di collegamenti con altri articoli della Costituzione; presentazione di un articolo della Costituzione immaginaria di uno Stato dittatoriale, autoritario o totalitario che faccia da contraltare all'articolo in esame; schede operative contenenti giochi, tracce di discussioni e proposte didattiche.

G. Malizia



ZAMAGNI S., *Disuguali*. Politica, economia e comunità. Un nuovo sguardo sull'ingiustizia sociale, Sansepolcro (AR), Aboca, 2020, pp. 182

A cavallo tra i due ultimi millenni, le disparità relative al reddito delle persone sono diminuite nel mondo. Al tempo stesso, non va dimenticato che l'1% più ricco della popolazione mondiale ha beneficiato di un quarto dell'aumento globale del reddito. Inoltre, nonostante il trend positivo messo in evidenza sopra, le disparità economiche e le povertà a livello internazionale continuano a costituire un problema assai serio che di fatto si è molto accresciuto a motivo dello shock pandemico.
La diminuzione delle disparità di reddito tra le persone, che si era registrata dopo la seconda guerra mondiale in Occidente, in Europa e in Italia, si è fermata nell'ultimo trentennio e ha ripreso forza la tendenza alla crescita delle diseguaglianze soprattutto nelle nazioni di lingua inglese. Comunque, anche nel nostro Paese, come in molti altri Stati europei, le disparità sono di nuovo aumentate e riguardano in particolare quelle tra i sessi che in Italia sono state misurate in 43,7%, una cifra superiore alla media del nostro continente, 39,7%. Se si fa riferimento ai redditi di mercato, cioè quelli misurati prima dell'intervento perequativo dello Stato, le disparità sono ancora maggiori e, in particolare, nell'Italia la percentuale è al 51%.
La crescita delle disparità o la fermata nel loro calo svantaggiano soprattutto le persone con redditi minimi. La quota di quanti si trovano a rischio di povertà o di esclusione sociale è aumentata in tutti i Paesi europei più grandi, come il nostro. Inoltre, gli andamenti negativi degli ultimi 30 anni hanno colpito anche la quota più vulnerabile dei ceti medi. Totalmente diverso risulta l'andamento per il 10% più ricco della popolazione che se nel 1995 disponeva della metà circa della ricchezza dell'Italia, nel 2016 poteva contare sul 60%. Lo stesso trend si riscontra in tutta l'Europa che registra un miglioramento della situazione dei ceti forti.
Il volume nasce dal rifiuto di considerare le diseguaglianze come una connaturati alla condizione umana o come una specie di male necessario per assicurare lo sviluppo delle nostre società. Al contrario, le disparità sono il prodotto di dinamiche sociali e di intenzionalità umane e costituiscono una situazione moralmente inaccettabile.
Il volume inizia con l'analisi delle forme più rilevanti che la diseguaglianza assume nella società contemporanea. Seguono tre capitoli in cui sono esaminate le cause delle disparità: si va dai fattori di natura socio-politica, a quelli economi, fino a quelli culturali. Successivamente sono proposte linee di azione più appropriate nella situazione attuale per combattere questa piaga. Le osservazioni conclusive si focalizzano sulla necessità e urgenza di compiere passi decisivi verso il superamento della concezione individualistico-libertaria ancora dominante che impedisce di rendersi conto di quello che succede di fronte alla diseguaglianza.
La tesi di fondo è che la caratteristica principale delle disparità nella società attuale consiste nella sua natura strutturale. Esse andrebbero attribuite principalmente alle regole del gioco economico, in particolare a certe prassi finanziarie che indipendentemente dalla responsabilità delle singole persone, si trovano alla base di quanto si riscontra di fatto. Più chiaramente, si può affermare che, anche quando si riuscisse a garantire a tutti la piena eguaglianza delle opportunità, se le regole del gioco stabilite dalle istituzioni socio-economiche sono tali da favorire per esempio i bianchi rispetto ai neri, l'eguaglianza dei punti di partenza non garantisce che l'esito finale sia giusto. Quindi, è sulle istituzioni socio-economiche che bisogna intervenire per assicurare regole del gioco giuste per tutti; al riguardo, non bisogna credere a quanti dichiarano che la trasformazione delle istituzioni appena richiamate metterebbe fine all'economia di mercato: si tratta sicuramente di una verità ingannevole che serve solo per difendere la riproduzione dei ceti forti.
Il volume va senz'altro apprezzato non solo per il tema affrontato che occupa una collocazione

centrale nelle problematiche sociali, ma anche per l'approccio seguito nella trattazione delle varie questioni. Senz'altro si può dire che l'autore prende in esame le tematiche più significative e lo fa, dimostrando di conoscere approfonditamente la letteratura scientifica che le riguarda; inoltre, la disamina che adotta sa mettere in evidenza punti forti e criticità in maniera del tutto condivisibile. Soprattutto, sono pienamente valide le sue tesi che, tra l'altro, risultano pienamente in linea con la Dottrina Sociale della Chiesa.

G. Malizia

ZANI A.V. (a cura di), *Il patto educativo globale*. Una passione per l'educazione, Brescia. Editrice Morcelliana, 2020, pp. 421.

Il 12 settembre 2019, Papa Francesco con un appassionato messaggio ha convocato in Vaticano una grande riunione per avviare un percorso di ricostruzione che dovrà portare a ristabilire il patto educativo globale. Infatti, a causa dell'avvento della società dello scarto, si è prodotta una rottura dell'alleanza che fino ad anni recenti consentiva una cooperazione costruttiva tra la famiglia, la scuola e le altre istituzioni rilevanti del territorio al fine di assicurare un'educazione adeguata dei giovani. L'evento è maturato nel tempo e trova un primo fondamento nel Concilio Vaticano II, in particolare nella dichiarazione "Gravissimum Educationis" secondo la quale l'educazione deve rispondere ai bisogni formativi dei giovani, prepararli ad essere attori della realizzazione del bene comune, aperti alla cooperazione con gli altri popoli e disposti ad impegnarsi per l'unità e la pace dell'umanità. A sua volta, Paolo VI aveva sottolineato la necessità di un'educazione integrale e inclusiva nel senso di comprendere sia tutte le dimensioni della persona, anche quelle spirituali e religiose, sia l'universo degli uomini e delle donne. Giovanni Paolo II ha spostato l'accento sulla cultura da trasmettere che non può essere di qualunque genere, ma deve aiutare tutti ad essere sempre più persone. Per Benedetto XVI l'emergenza educativa non ammette rinvii, ma deve essere affrontata con urgenza perché è una delle sfide più gravi che si pone alle società attuali.

La finalità prima dell'iniziativa è di rilanciare l'impegno *per* e *con* le giovani generazioni, rinnovando la passione educativa. In particolare, ciò significa: educare persone mature in modo da sanare divisioni e conflitti; ristabilire rapporti di fraternità in comunità frantumate; combattere contro la tendenza a rinchiudersi in sé stessi entro un orizzonte ristretto, a preoccuparsi unicamente della tutela dei propri diritti e dei propri privilegi, a emarginare, o peggio, eliminare la vita nascente e a disinteressarsi degli anziani. In una società caratterizzata da un cambio d'epoca è necessario fare ricorso a strategie specifiche. Anzitutto si tratta di procedere all'organizzazione di un grande villaggio dell'educazione per la realizzazione di un progetto di lungo termine che metta al centro le persone affinché si qualifichino per la loro creatività, responsabilità e disponibilità a servire la comunità. Inoltre, vanno coinvolte tutte le autorità rilevanti sul piano politico, economico, amministrativo, religioso ed educativo. Sono interventi che rispondono all'appello dei giovani a ritrovare lo spirito di servizio perché è con loro che bisogna muoversi con un passo comune. Lo strumento più valido per realizzare le strategie appena richiamate consiste nella conclusione di un patto educativo globale che non può ridursi a una specie di regolamento, né alla riproposizione degli orientamenti di una istruzione astratta e intellettualistica, ma che deve adottare una impostazione più aperta ed inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e muta comprensione.

Dal punto di vista del contenuto è soprattutto la categoria della fraternità ad entrare in gioco. Essa comporta il contrasto a tutte le manifestazioni della cultura attuale che impediscono la sua realizzazione come: l'emarginazione di chi è ridotto a scarto e l'atteggiamento dell'indifferenza.

Il volume in esame raccoglie tutti i punti di riferimento riscontrabili nell'insegnamento del Pontefice: essi vanno identificati nell'esortazione apostolica "Evangeli Gaudium" e nelle encicliche "Laudato si'" e "Fratelli tutti". A loro volta, le parole chiave comprendono termini come reciprocità, fraternità, solidarietà, misericordia, confronto e dialogo. I testi offerti dal volume toccano gli aspetti più rilevanti dell'educazione: dal ruolo dei diversi soggetti coinvolti al compito delle istituzioni, dai contenuti ai linguaggi dell'educazione, dal rapporto di questa con la missione evangelizzatrice della Chiesa alla sua capacità di illuminare la ricerca della verità, fino al tema caro a Papa Francesco del patto educativo globale. La scelta del curatore è stata particolarmente efficace e valida. Pertanto il volume non si presenta semplicemente come una raccolta ragionata di interventi significativi di Papa Francesco sull'educazione, ma può essere assimilata a un vero e proprio trattato di pedagogia, ispirato al magistero dell'attuale Pontefice.

G. Malizia

In allegato a questo numero (3/2021)

Appunti per la Formazione Professionale

Materiali per i formatori

SETTORE GRAFICO e SETTORE ALBERGHIERO

II ANNO

Scaricabile dal sito web
della Federazione CNOS-FAP
www.cnos-fap.it
nella sezione Allegati di Rassegna CNOS