

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 38 – n. 3 Settembre-Dicembre 2022

Editoriale	5
Studi e ricerche	
CHÁVEZ VILLANUEVA P., Il carisma salesiano <i>Il magistero salesiano si è posto in ascolto tanto delle sfide di questo tempo, traguardandole attraverso la sensibilità specifica per le sorti del mondo giovanile, quanto delle risposte ecclesiali.</i>	31
PELLERÉY M., Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa. Terza parte: il ruolo del feedback nel lavoro e nella formazione <i>In questo contributo si centra l'attenzione sulla gestione della propria attività lavorativa o di apprendimento professionale esaminando il ruolo sia del feedback interno, sia di quello esterno.</i>	45
CHIOSSO G., La scuola non serve? A 100 anni dalla riforma Gentile <i>C'è un aspetto della riforma Gentile su cui ancora merita riflettere: la centralità assegnata alla scuola nella vita sociale e nella formazione della coscienza civica.</i>	61
FRANCHINI R., Carismi fondativi, politiche educative e forma d'impresa <i>L'articolo fa riferimento ad una doppia e necessaria transizione: attraverso il tempo (dalle origini al 2022) e lo spazio (dai modelli organizzativi di allora a quelli auspicabili e possibili oggi).</i>	69
FRISANCO M., Meister/innen in Südtirol. L'esperienza del Maestro Artigiano e del Maestro Professionale in Alto Adige a supporto dell'Apprendistato: contesto normativo, categorie, profilo di qualificazione <i>L'articolo riporta una serie di elementi informativi utili per conoscere la professione di Maestro Artigiano e maestro Professionale.</i>	83

Progetti e esperienze

MALIZIA G.,

Scuola non statale e scuola cattolica nel mondo. Problemi e prospettive a livello internazionale

L'articolo analizza i risultati dello studio effettuato dall'Unesco nel 2020-21 sulle scuole non statali e lo completa con un approfondimento sulle scuole cattoliche, mettendo in evidenza punti forti e criticità.

99

NICOLI D.E.,

Lavoro e formazione nell'economia green. Il catastrofismo alimenta l'impotenza, la sostenibilità stimola il lavoro buono

La ricaduta della svolta green sul sistema di formazione non comporta solo l'adeguamento dei programmi tecnici delle filiere direttamente interessate, ma sollecita anche un cambiamento riguardante la stessa nozione di curriculum

117

RANDAZZO A.,

CFP don Giulio Facibeni: i nostri primi 70 anni per l'educazione dei giovani e per una opportunità di riscatto sociale

Dall'intuizione di don Giulio Facibeni nasce l'esperienza ormai settantennale del CFP don Facibeni a Firenze

129

MARGOTTINI M.,

Competenze strategiche.it: un ambiente on line per orientare e orientarsi

Da oltre 10 anni la piattaforma fornisce strumenti utili a promuovere processi di autovalutazione su alcune dimensioni cognitive e affettivo-motivazionali alla base di capacità autoregolative necessarie per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.

135

Osservatorio sulle politiche formative

SALERNO G.M.,

La nuova legge sugli ITS Academy: prime riflessioni sui caratteri ordinamentali e istituzionali della riforma

L'articolo offre una prima analisi della Legge 15 luglio 2022, n. 99, affrontando i profili di carattere ordinamentale e istituzionale.

149

MARONI R.A.

Le previsioni occupazionali a medio termine per l'orientamento formativo

L'articolo offre alcuni spunti di riflessione nell'orientamento delle politiche formative, con particolare riguardo alle competenze che saranno necessarie nel mercato del lavoro per poter cogliere le opportunità lavorative che si apriranno anche grazie agli interventi attuati nell'ambito del PNRR.

165

GOTTI E.,

Il programma GOL, tra unitarietà nazionale e attuazione regionale

L'obiettivo di sviluppo di un sistema di politiche attive resta prioritario per il nostro Paese. A tal fine è stato inserito nel PNRR il programma GOL che si sta avviando sulla base di un corretto rapporto tra Stato e Regioni.

175

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Il più bel gioco della mia vita

185

Schedario: Rapporti

MION R.,

Giovani e società. Dal “34° Rapporto-Italia, Eurispes 2022” al “Rapporto Giovani 2022” dell’Istituto Toniolo - UCSC

Il contributo contestualizza la situazione dei giovani italiani all’interno dell’attuale ambiente socio-politico-economico del nostro Paese. 191

TONINI M.,

Schede sui principali Rapporti

• **ISTAT, Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese** 205

• **INAPP, Continuità formativa e rispondenza ai fabbisogni di competenze nella filiera lunga leFP-IFTS-ITS** 210

Schedario: Libri

Recensioni 217

Allegato – Appunti per la Formazione Professionale

MANTEGAZZA R., **Un giorno per diletto. La lettura in classe con gli allievi della Istruzione e Formazione Professionale** 224

Formarsi nel cambiamento

• **Appunto sulla povertà educativa** (M. ROSSI-DORIA) III

• **Nuovi fabbisogni formativi e Formazione Professionale** (M. SANTANICCHIA) IX

• **La valutazione nel sistema scolastico e formativo** (A.M. AJELLO) XIII

In questo Editoriale¹ Rassegna CNOS offre una lettura sintetica sugli effetti del coronavirus e della crisi energetica sul sistema educativo e formativo nel suo complesso.

Più in particolare offre una riflessione sulla riapertura dell'anno scolastico e formativo 2021-22, aggiornata a settembre 2022².

1. L'impatto del Coronavirus sul sistema educativo di Istruzione e Formazione

In tutto il Paese l'avvio dell'anno scolastico 2021-22 è avvenuto generalmente *in tranquillità*, anche se sono stati registrati casi locali di Covid-19 in varie Regioni con il conseguente passaggio in quarantena di un certo numero di classi. A queste ultime sono state applicate le procedure in vigore: ritorno a casa dello studente interessato, quarantena di 7/10 giorni a seconda che si trattasse di soggetto vaccinato o meno, rientro subordinato a un tampone negativo, tracciamento dei contatti da parte dell'ASL competente e ritorno alla DaD per gli allievi obbligati a rimanere a casa. In questa situazione sarebbe stato necessario che si fosse provveduto ad assistere le singole classi in quarantena e soprattutto che si fosse accelerata la formazione in servizio di tutto il personale del sistema scolastico, mirando a recuperare i ritardi accumulati nel tempo³.

In ottobre, la certificazione verde richiedeva nelle scuole chiarimenti e li ha trovati da parte del Ministero. È stato confermato l'obbligo del personale scolastico di esibire il *green pass*. Inoltre, si è precisato che a carico del personale scolastico privo della certificazione verde si sarebbe applicata la sospensione della retribuzione, mentre non erano più previste sanzioni amministrative. Anche i soggetti esterni, inclusi i genitori, dovevano esibire il *green pass* e la violazione della norma comportava una sanzione amministrativa.

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

² Cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 38 (2022), n.1. pp. 5-34. Per l'aggiornamento cfr.: le riviste online «Tuttoscuola», «Scuola 7», «Il Sussidiario», «Nuovi Lavori» e «Vita» e i giornali «Corriere della Sera», «Repubblica» e «Il Sole 24 Ore» del periodo settembre 2021-settembre 2022. Per il passato cfr.: MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 3, pp. 18-32; *L'impatto del coronavirus sui sistemi educativi*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 3, pp. 71-93; *L'impatto del coronavirus sul sistema educativo. Aggiornamento della situazione in Italia*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 1, pp. 30-35.

³ Per ulteriori particolari cfr.: MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, 2022, o.c.

Benché a novembre i numeri degli studenti positivi stessero *aumentando*, si è fatto di tutto per mantenere la scuola in presenza. Molto del peso di tale impegno è ricaduto sui *dirigenti* che dovevano occuparsi dell'applicazione delle procedure per il controllo del personale e degli studenti contagiati dal Covid-19, della verifica dell'obbligo vaccinale del personale presente in servizio, della verifica del green pass, della messa in quarantena delle classi con una presenza rilevante di allievi con sintomi sospetti, sottoposti a tampone, delle entrate a scaglioni. A tutto ciò si aggiungevano la cura dei rapporti con i genitori, la verifica dei loro ingressi a scuola e l'emergenza ancora non superata della nomina dei supplenti. Tale situazione riapriva la questione irrisolta della mole molto gravosa di responsabilità che ricadono sui dirigenti, nonostante l'inadeguatezza delle loro retribuzioni. Tuttavia, in positivo va detto che la Camera ha approvato a dicembre in via definitiva la norma che esonera i dirigenti da qualsiasi responsabilità civile, amministrativa e penale in merito all'edilizia scolastica.

Alla ripresa delle lezioni nel 2022, un picco dei contagi tra gli studenti e il personale ha comportato conseguenze serie sul sistema scolastico. Si è mantenuto l'impegno di riavviare le lezioni in presenza, ma con gravi eccezioni rappresentate dalla Sicilia, dalla Campania e da tanti comuni sul territorio e, anche dove si è cominciato sono state molte le aule rimaste semivuote. La riapertura in presenza è stata una scommessa del governo, appoggiato da richieste in questo senso avanzate da una parte rilevante del sistema scolastico, anche se alcuni presidenti di Regione hanno manifestato tutto il loro scetticismo, prevedendo una riapertura "per finta". D'altra parte, il premier Draghi aveva promesso nel suo discorso programmatico una scuola in presenza. Bisogna riconoscere che il decreto-legge del governo n. 1/22 ha lasciato aperta la possibilità di chiusure automatiche, anche se con procedure molto complesse.

Le informazioni che provenivano dalle scuole nelle prime settimane di insegnamento in presenza post vacanze di Natale erano *preoccupanti* nonostante le dichiarazioni del Ministro che il disastro temuto non c'era stato. I problemi riguardavano le difficoltà di individuare e tracciare gli allievi contagiati, di trovare sostituti per gli insegnanti assenti, di riunire studenti di più classi, rispettando il distanziamento minimo, di reperire le mascherine ffp2, di effettuare allo stesso tempo lezioni in presenza e a distanza, o anche solo a distanza, per connessioni carenti o in sovraccarico, di rapportarsi con le strutture sanitarie e di rispondere ai moltissimi messaggi da parte delle famiglie. Per gli alunni che riuscivano a frequentare, le scuole correvano il pericolo di trasformarsi da istituzioni educative in una forma di parcheggio sociale che permetteva ai genitori di lavorare. A loro volta, gli studenti che rimanevano a casa erano esposti al rischio di assistere in DaD a lezioni preparate per allievi in presenza, frontali e non interattive.

I *dati* sulle classi in DaD sono arrivati con un certo ritardo e hanno ridimensionato in qualche misura la situazione. Nel periodo 17-22 gennaio le classi in presenza sarebbero state l'84,5% e quelle in quarantena il 15,5%. La media, però, non teneva conto della diversa situazione per livello tra scuola dell'infanzia, primaria e secondaria riguardo al numero di contagiati che faceva scattare la messa in quarantena della classe, molto ridotto nei primi due gradi e più elevato nel terzo. Quindi nell'infanzia e nella primaria le classi in DaD sarebbero maggiori della media nazionale per cui per loro si poteva dire che la lezione ordinaria, ossia la normale attività di didattica per l'intero carico orario, veniva a mancare in un numero consistente di casi.

Più in generale, al riguardo ritorna la critica, richiamata sopra, della mancanza di un piano strutturale, di medio termine. In altre parole, in aggiunta ad alcune misure emergenziali come la messa a disposizione di mascherine ffp2, la previsione di un sistema di tracciamento affidabile e l'introduzione nelle classi di apparecchi di areazione, si sarebbe dovuto prevedere un programma di interventi quali l'eliminazione delle "classi pollaio", il ricorso a spazi aggiuntivi, l'uso delle nuove tecnologie online e offline per una didattica in presenza e a distanza più flessibile e personalizzata, la formazione obbligatoria dei docenti per il loro impiego in maniera efficace, la garanzia per tutti delle connessioni e dei dispositivi necessari per il funzionamento degli strumenti informatici.

Un *passo avanti* verso la liberazione dalle pastoie burocratiche è stato fatto con il decreto-legge n. 4/22 del 4 febbraio scorso, anche se non sono mancati problemi. Infatti, sono stati dimezzati i tempi della quarantena da 10 a 5 giorni e aumentati a 5 i contagiati che comportavano il ritorno della classe in DaD. Pertanto, le famiglie avrebbero potuto finalmente respirare dopo tanti mesi di contagi, tamponi e quarantene. Tuttavia, vari dirigenti hanno avuto remore ad applicare la nuova normativa ritenendo di non avere competenza in campo sanitario, e restando così in attesa dell'autorizzazione delle ASL. In alcune Regioni si è intervenuti, preferendo togliere ogni dubbio. Pertanto, il problema è stato affrontato a "geografia variabile".

Comunque, il 31 marzo è finito lo *stato di emergenza* che ha fortemente condizionato gli ultimi due anni della nostra esistenza (marzo 2020–marzo 2022). Benché il virus non sia stato domato, il primo aprile sono cessate tra l'altro le quarantene da contatto anche se non si è vaccinati e l'obbligo di mostrare il Super Green pass sul luogo di lavoro per gli over 50. Non è decaduto, invece, l'obbligo di vaccinarsi per il personale scolastico e di indossare le mascherine per gli studenti.

Il *nuovo* anno scolastico si presenta per otto milioni di allievi e un milione tra docenti e personale ATA come l'anno della liberazione, almeno per legge, dalle limitazioni imposte dalla pandemia. Grande è la speranza di tutti di poterlo chia-

mare “il primo anno post pandemico”, augurandoci che l’impatto delle infezioni da Coronavirus sia minimo e completamente residuale. Le nuove regole emanate dal Ministero non impongono più le restrizioni che hanno obbligato milioni tra studenti e insegnanti a indossare le mascherine, a tenersi a debita distanza, a essere controllati per l’accesso a scuola e a rimanere a casa in DaD. Tutto questo, però, non significa che le scuole non debbano prendere misure di prevenzione. Tuttavia, finalmente le lezioni potranno essere effettuate in presenza.

2. L’invasione dell’Ucraina e la crisi energetica: l’impatto sul sistema educativo

Per gli studenti, i docenti e i genitori di oggi la pace poteva sembrare fino a gennaio qualcosa di scontato avendo incontrato, i più fortunati, la guerra per lo più solo sui libri. L’invasione russa ha improvvisamente fugato l’illusione che mai più una guerra sarebbe scoppiata in Europa. Tante sono state le personalità che hanno preso posizione in proposito. In particolare, il presidente della Repubblica nel suo messaggio del 24 marzo al congresso dell’ANPI (Associazione Nazionale Partigiani d’Italia) ha parlato di una ingiustificabile aggressione al popolo ucraino che rischia di far ricadere il nostro continente in un contesto di stragi, di distruzioni e di esodi forzati. La guerra in atto vede da una parte uno Stato aggressore, la Russia, e dall’altra uno aggredito, l’Ucraina, per cui la guerra di quest’ultima non è una guerra di aggressione che il nostro Paese ripudia. Anche Papa Francesco ha supplicato più volte tutte le parti interessate affinché intervenissero a porre fine a una guerra ripugnante che ogni giorno mette sotto i nostri occhi massacri, scempi e atrocità. Nell’Angelus del 22 marzo 2022, riprendendo un concetto espresso da John Kennedy e da San Paolo VI, ha invitato l’umanità a cancellare la guerra se si vuole evitare che la guerra cancelli l’umanità.

In questi primi mesi non pare che gli *studenti* delle secondarie di II grado abbiano reagito al conflitto in corso con la partecipazione generale ed emotivamente provata con cui hanno fatto sentire le loro ragioni in piazza a favore del clima, sulla maturità e contro l’alternanza scuola-lavoro. Si tratta certamente di un atteggiamento allarmante che costringe a porci l’interrogativo se e in quale misura lo studio della storia e dell’educazione civica abbiano inciso sulla formazione morale e sociale degli alunni. Risulta, pertanto, urgente e prioritario rendere più efficaci i processi di insegnamento apprendimento che riguardano le discipline appena menzionate in quanto sono alla base di una convivenza civile e pacifica tra i cittadini e i popoli,

Molto più positive sono le notizie che riguardano l’inserimento dei giovani ucraini nelle *nostre scuole*. L’Italia ne avrebbe accolti circa 40.000 e molti

hanno cominciato a frequentare il nostro sistema di istruzione. Il Ministero ha adottato una “pedagogia del ritorno” in cui la finalità principale è di far sì che i giovani appena arrivati si trovino bene nel luogo dove vivono, mentre aspettano di poter rientrare in patria. Inoltre, il nostro sistema scolastico ha messo in campo le strategie acquisite con successo in tanti anni di accoglienza di stranieri provenienti da condizioni di disagio. In particolare, il compito di alfabetizzazione nella lingua italiana è svolto principalmente dai mediatori, figure che uniscono l'appartenenza alla cultura di provenienza alla conoscenza del nuovo contesto educativo e sociale; al tempo stesso non si dovrà dimenticare il valore della lingua di provenienza. Oltre all'apprendimento dell'italiano che richiederà tempi lunghi, è previsto anche il ricorso a materie non verbali, usando linguaggi universali come l'arte, la musica e il corpo che consentono da subito la partecipazione degli studenti ucraini. Si dovrà anche realizzare uno scambio, una condivisione e una comprensione reciproca tra persone di origine culturale diversa. Tale percorso formativo può essere facilitato quanto più nelle scuole sia attivo ed efficace un curriculum interculturale.

I contraccolpi della guerra e le restrizioni decise dagli Stati dell'UE stanno provocando conseguenze pratiche molto rilevanti sulla vita di tutti i giorni e una tra tutte è rappresentata dalla *crisi energetica* che ci sta investendo in maniera preoccupante. Il risparmio in tale ambito costituisce ormai un dovere ineludibile per tutti, incluse le scuole statali e paritarie dove ogni giorno sono presenti oltre 9 milioni e mezzo di persone (intorno al 16,5% della popolazione) tra gli allievi e il personale che per circa 10 mesi all'anno consumano energie per il riscaldamento, l'illuminazione e il funzionamento di vari strumenti di lavoro. Una recente rilevazione del Ministero dell'Istruzione, elaborata e approfondita da Tuttoscuola, ha permesso di conoscere con più precisione la situazione nel 2020-21 dei 40.199 edifici scolastici dal punto di vista del consumo energetico. Gli impianti fotovoltaici sono stati installati in 2.425 edifici, pari al 5,6% del totale. Inoltre, rispetto a tre anni prima si registra un progresso in tutti i parametri presi in esame; in negativo, è emersa una disparità seria sul piano geografico che colpisce il Meridione e le Isole rispetto al Settentrione in posizione molto migliore, mentre il Centro occupa una collocazione intermedia. All'inizio del nuovo anno scolastico il Ministro ha affermato giustamente che le scuole devono essere le ultime a cui richiedere risparmi energetici. Tuttavia, bisogna tenere presente che le scuole non dispongono di risorse per il riscaldamento, ma dipendono da Comuni e Province che potrebbero imporre la chiusura il sabato o la riduzione delle lezioni per diminuire i tempi di erogazione del riscaldamento.

Come si sa, alla crisi pandemica, bellica e alimentare per la siccità, si è aggiunta a luglio la *crisi* di governo e lo scioglimento anticipato del Parlamento con l'indizione di elezioni generali il 25 settembre. Anche di questo evento

preoccupano le conseguenze per il sistema di istruzione che potrebbero essere: la perdita di risorse per il rinnovo del contratto della scuola; la mancata emanazione di vari decreti di attuazione del PNRR per la lotta alla dispersione e per la formazione degli insegnanti.

3. Il PNRR e l'istruzione

Il 7 ottobre 2021 si è dato solennemente *avvio* all'attuazione del PNRR negli ambiti dell'istruzione e della ricerca alla presenza del Presidente del Consiglio e dei Ministri dell'Istruzione e dell'Università. Una data storica perché si è cominciato a realizzare un investimento di parecchie decine di miliardi, mai visto prima - al PNRR si assommano anche altri fondi europei - in un'area che aveva registrato negli ultimi decenni soltanto tagli. È vero che i tempi per l'attuazione degli interventi sono contenuti (6 riforme entro il 2022) a fronte di una burocrazia che non ha mai brillato per la rapidità di attuazione, ma si sperava nell'impulso che poteva venire da un governo tecnico. L'elenco degli interventi è veramente imponente: abolizioni delle classi pollaio; riforma del reclutamento degli insegnanti e dei dirigenti; generalizzazione degli asili nido; potenziamento dell'edilizia scolastica attraverso il rafforzamento della sicurezza strutturale e sismica; ristrutturazione degli spazi per l'impianto di laboratori tecnologicamente avanzati; ampliamento delle infrastrutture per la diffusione dello sport nelle scuole e introduzione di tutor sportivi; potenziamento del sistema duale dell'Istruzione e della Formazione Professionale e sviluppo pieno degli Istituti Tecnici Superiori; estensione del tempo scuola attraverso l'incremento delle mense scolastiche per allargare l'offerta formativa, per renderla sempre più rispondente alle esigenze del contesto e per venire incontro alla necessità di assicurare la conciliazione tra vita personale e lavorativa delle famiglie; riforma della carriera e del reclutamento dei docenti e introduzione di nuovi corsi di laurea per favorire percorsi interdisciplinari con il coinvolgimento del Ministero dell'Università; istituzione di una Scuola di alta formazione per lo sviluppo professionale del personale e in particolare dei dirigenti; introduzione di un sistema di qualità per le scuole; realizzazione della transizione informatica per potenziare le scuole 4.0; potenziamento dell'orientamento con specifici supporti professionali mediante accordi tra scuole e università; riduzione dei divari territoriali a partire dalla eterogeneità delle competenze di base e della carenza di equità; rafforzamento dell'apprendimento delle discipline STEM (scienze, tecnologia, ingegneria, matematica).

I *primi bandi* a beneficio degli Enti locali sono stati emanati nel dicembre scorso. Essi prevedevano interventi nei seguenti ambiti: i servizi di cura della

prima infanzia, le mense, le infrastrutture per lo sport, la costruzione di nuove scuole mediante la sostituzione degli edifici e un piano per la messa in sicurezza e la riqualificazione delle attuali strutture. Le scadenze sono state stabilite per il 2022, un tempo breve particolarmente per i piccoli comuni, per cui il Ministero dell'Istruzione ha assicurato il proprio supporto.

Nel prosieguo ci si concentrerà sulle misure in cui si sono fatti maggiori *progressi*. Inoltre, si dedicherà una sezione separata alla riforma del reclutamento, della formazione e della carriera degli insegnanti, mentre degli ITS si parlerà all'interno della rivista con un articolo ad essi dedicato.

Già alla fine del 2021 erano in arrivo 400 milioni di euro per l'estensione del tempo scuola attraverso l'incremento delle mense scolastiche; tale misura era veramente necessaria, tenuto conto della situazione nella primaria dove doveva essere applicata. Infatti, solo una percentuale inferiore al 40% (39,2%) delle scuole a tempo pieno disponeva di un regolare spazio *mensa*, mentre nel restante 60% gli alunni facevano pranzo in locali di emergenza o impropri e persino sui banchi. Inoltre, l'Italia Centrale, il Nord Ovest e il Nord Est potevano contare su percentuali di spazi mensa regolari in percentuali superiori alla media (50,9%, 44,2% e 42% rispettivamente), mentre nelle Isole e nel Sud le cifre erano notevolmente inferiori (28% e 22,9%) per cui si giustifica l'assegnazione alle due ultime circoscrizioni geografiche del 57,8% (230 milioni) delle risorse.

Passando ai fondi del PNRR per contrastare la *dispersione scolastica*, va segnalato che su di essi si è acceso un animato dibattito che si concentra soprattutto sul decreto n. 170 del 24 giugno 2022. Infatti, il Gruppo di Lavoro (GdL), creato dal Ministro al riguardo, che ha preparato le indicazioni per il contrasto della dispersione, ha inviato una lettera al Ministro stesso, lamentando che il decreto non corrispondeva agli orientamenti da loro forniti e condivisi dal Ministero stesso. In particolare, esso ha semplificato di molto i criteri per l'assegnazione dei fondi, in particolare quelli riferiti alle caratteristiche dei territori e dei componenti delle famiglie su cui, invece, l'UE insiste particolarmente. Inoltre, il decreto ha attribuito le risorse alle varie scuole senza definire chi deve usarle e come, diversamente dal testo del GdL che su richiesta dello stesso Ministro offriva orientamenti chiari e verificabili sull'argomento. Soprattutto il testo del Ministero non ha precisato come favorire il formarsi intorno alle scuole di alleanze territoriali coese e permanenti con gli Enti locali ed il terzo settore su base cooperativa e paritaria, una tematica a cui il GdL aveva dedicato particolare attenzione e sviluppato adeguatamente. Il GdL è d'accordo con la scelta di specificare il finanziamento scuola per scuola in modo da evitare il bando su di una problematica per la quale è più opportuno procedere per concorde adesione piuttosto che per competizione. Tuttavia, si sarebbe dovuto condizionare la conferma dell'attribuzione delle risorse alla creazione dell'alleanza territoriale

e al miglioramento dell'efficacia dei processi educativi. Altri critici hanno fatto notare che gli investimenti maggiori si sarebbero dovuti attribuire ai livelli scolastici inferiori, più precisamente alla scuola secondaria di 1° grado, all'inizio cioè del percorso che porta all'insuccesso, piuttosto che agli istituti superiori, mentre il decreto dispone il contrario. Inoltre, non è mancato chi ha identificato il motivo per cui il Ministro non ha ascoltato i suoi esperti nella parità stabilita nel documento del GdL tra scuola ed extra-scuola, che l'amministrazione non sarebbe stata ancora pronta ad accettare.

Diversa è la valutazione che si può dare del *Piano Scuola 4.0* che nel quadro del PNRR punta a realizzare una sintesi tra gli spazi, le tecnologie digitali e l'innovazione pedagogico-didattica. L'obiettivo non è quello di far convivere aule tradizionali e didattica a distanza, ma di configurare la funzione dello spazio come "educatore". Questa impostazione mette al centro le esigenze degli allievi secondo criteri di flessibilità e molteplicità delle funzioni, di collaborazione, di inclusione, di apertura verso l'esterno e di utilizzo della tecnologia. Un primo finanziamento del PNRR viene destinato a fare delle aule ambienti innovativi di apprendimento. Ai cambiamenti fisici e virtuali devono essere associate innovazioni nelle metodologie didattiche. È necessario che le nuove classi possano contare sia su dispositivi per la comunicazione digitale, per la lettura, la scrittura e la creatività con le tecnologie e con lo studio delle discipline STEM, e sia sull'introduzione del coding, il pensiero computazionale e l'intelligenza artificiale. Un secondo impegno consiste nella predisposizione di laboratori per le competenze digitali in modo che possano essere impostati come ambienti di apprendimento fluidi dove poter effettuare esperienze differenziate, acquisire competenze personali in cooperazione con il gruppo dei pari e apprendere abilità digitali specifiche e trasversali ai diversi settori economici. Per raggiungere questi obiettivi, l'assegnazione dei finanziamenti del PNRR dipenderà dalla presentazione da parte delle scuole della documentazione relativa a ogni ambiente progettuale realizzato, alle attività progettuali svolte e alle innovazioni didattiche introdotte.

4. Reclutamento, formazione e carriera dei docenti

Nel quadro degli interventi previsti dal PNRR, il 30 aprile scorso è stato pubblicato il *decreto-legge* n. 36/22 che conteneva le norme sulla formazione e il reclutamento dei docenti. Il testo delinea un percorso di formazione iniziale affidato alla responsabilità comune di università e scuola, che valorizza il tirocinio con tutor scolastici e che integra tra loro competenze didattiche e pedagogiche. È inoltre rafforzata la formazione continua con un'attenzione speciale per

l'educazione digitale, le materie scientifiche e l'innovazione in modo da rendere gli insegnanti sempre più capaci di accompagnare e orientare gli allievi, di coinvolgerli e di lottare contro la dispersione scolastica. Viene anche prevista la permanenza in sede per assicurare continuità didattica. La novità più grande del decreto può essere identificata nell'istituzione di una Scuola di alta formazione che dovrebbe promuovere e coordinare la formazione in servizio degli insegnanti e indirizzare quella dei dirigenti, dei direttori amministrativi e del personale non docente.

Accanto agli aspetti positivi che sono facilmente visibili, non mancano pure quelli critici. Fra i traguardi del PNRR in questo ambito sono previsti il reclutamento, la formazione e lo sviluppo professionale o la *carriera*, ma il decreto sembra ignorare il terzo punto: infatti, esso non viene mai nominato e, inoltre, manca la configurazione di ruoli, profili e incarichi aggiuntivi, né vengono valorizzati differenti gradi di esperienza e di competenza. Pertanto, si conferma il tradizionale egualitarismo assoluto che colloca sul medesimo piano tutti gli oltre novecentomila docenti delle scuole statali, così come recita esplicitamente il testo affermando di voler mantenere ferma la progressione salariale sulla base della sola anzianità. Tale orientamento contraddice, tra l'altro, una convinzione diffusa secondo cui la dirigenza scolastica ha bisogno per esercitare una leadership sempre più diffusa di un middle management, molto più e meglio strutturato dell'attuale staff di direzione.

È vero che nel testo si fa menzione di incentivi *una tantum*, ma non possono essere considerati sviluppo professionale. Più precisamente, il decreto cerca di prefigurarne un simulacro, prevedendo una *formazione incentivata*. In questa maniera non solo non introduce una carriera vera e propria, ma anche riduce l'altro pilastro della professione docente, cioè la formazione, a mera utilità nel senso che consiste in un compenso occasionale per ottenere il quale gli insegnanti dovrebbero mettersi in competizione.

Anche rispetto alla *Scuola di alta formazione* non mancano dubbi e perplessità. Le preoccupazioni riguardano il principio dell'autonomia delle scuole che deve essere non solo rispettato, ma anche potenziato in relazione alla situazione attuale; quello che non si vuole è che il Ministero gestisca la formazione in servizio dato che le offerte sono diffuse e veicolate dalle scuole, dalle loro reti e da parte di associazioni accreditate.

Va certamente apprezzato che tra gli obiettivi della nuova formazione campeggi quello di consolidare e rafforzare l'*autonomia*. La finalità però appare contraddetta dalla disposizione che nel quinquennio 2026-30 saranno tagliati 9.600 posti dei 50.915 attuali che costituiscono l'organico di potenziamento. Al riguardo va tenuto presente che quest'ultimo è stato introdotto dalla legge sulla "Buona Scuola" con la finalità esplicita di potenziare l'autonomia.

Quanto poi al *reclutamento*, il decreto prevede per la procedura, oltre alla prova scritta con quesiti a risposta multipla, una prova scritta con più quesiti a risposta aperta. La disposizione è certamente condivisibile perché amplia in maniera adeguata le opportunità di una corretta valutazione, ma non si può parlare di una semplificazione della procedura, come afferma il decreto, perché i quesiti a risposta aperta richiedono commissioni esaminatrici e tempo sufficiente per esprimere giudizi fondati. Si può essere senz'altro d'accordo con la previsione che oggetto delle prove siano anche le competenze didattiche.

Il decreto ha trovato l'opposizione dei *sindacati* che in particolare lamentavano che da parte del governo si fossero prese decisioni su problematiche di notevole importanza senza un confronto con il mondo della scuola: pertanto veniva proclamato uno sciopero. Anche nella discussione in *Senato* sono stati presentati in un primo tempo due tipi di emendamenti: uno del centro-destra e di Italia Viva che prevedeva tre diversi livelli di insegnamento con propri sviluppi di carriera, l'altro del PD che introduceva solo anticipazioni stipendiali entro la progressione salariale, basata sull'anzianità di servizio. Al ritorno dalla pausa delle elezioni amministrative il panorama delle proposte emendative si è allargato in quanto veniva predisposto anche un testo da parte di diversi membri della maggioranza che apportava profonde modifiche a uno dei decreti legislativi emanati in attuazione della riforma della "Buona Scuola", il n. 59/17, che si occupava di riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente della scuola secondaria. Qui ci si limita a considerare solo gli emendamenti al decreto n. 36/22. Di fatto scompaiono dall'orizzonte quelli del centro-destra e di Italia Viva per una carriera strutturata dei docenti per cui è escluso qualsiasi sviluppo professionale e la progressione economica avviene solo in base all'anzianità. Rimane unicamente la proposta di una pseudo carriera che introduce a favore di docenti incentivati il passaggio anticipato alla posizione stipendiale successiva.

La discussione alle Camere sulla conversione in legge del decreto n. 36/22 si è conclusa alla fine di giugno con il mantenimento delle sue posizioni da parte del governo, nel senso che la configurazione di una carriera per i docenti non è passata e rimane la formazione incentivata. La progressione salariale avviene esclusivamente in base all'anzianità ed è introdotto per gli insegnanti di ogni ordine e grado un elemento retributivo una tantum di natura accessoria e collegato ai percorsi di formazione continua che sarà assegnato per la prima volta nel 2026-27 all'1% dei docenti di ruolo.

Sul piano positivo va evidenziato che il 14 luglio è stato annunciato dai sindacati che il MEF ha autorizzato l'assunzione per il 2022-23 di 94.130 posti cattedra, ben 30 mila in più di quelli promessi dal Ministro dell'Istruzione. Inoltre, su probabile pressione dell'UE non soddisfatta del decreto n. 36/22

perché ignorava la richiesta di Bruxelles di introdurre la riforma della carriera dei docenti, il governo ha proposto nel decreto aiuti-bis una norma che prevede un *docente esperto* da premiare tra dieci anni. Più precisamente viene stabilito che gli insegnanti di ruolo che hanno ottenuto una valutazione positiva in tre percorsi formativi consecutivi non sovrapponibili possono conseguire la qualifica di docente esperto che dà diritto a un assegno di 5.650 euro che si aggiunge allo stipendio ordinario, ma che non implica nuove e diverse funzioni oltre la docenza. Il gruppo degli insegnanti che otterranno tale riconoscimento non potrà essere superiore a ottomila per ognuno degli anni tra il 2032/33 e il 2035/36. Inoltre, essi dovranno restare nella scuola dove insegnano per almeno un triennio. Infine, i parametri sulla cui base saranno scelti, sono rimessi alla contrattazione collettiva. Naturalmente non sono mancate le critiche anzitutto di chi ha osservato che la qualifica non comporta nuove funzioni, introduce diseguaglianze di trattamento a parità di condizioni di lavoro e riguarda una quota troppo limitata del personale. Più precisamente si tratta dell'1% degli insegnanti tra dieci anni (2032-33) e che si amplierà a non più del 4% nei successivi; ciò significa, considerando l'età media degli attuali docenti, che la metà circa di essi non potrà accedere a tale qualifica.

Nel decreto aiuti-bis approvato dal Parlamento e convertito nella legge n. 152 del 21 settembre 2022 scompare la figura del docente esperto, ma la modifica è più di *forma* che di sostanza. Rimangono le risorse destinate a circa 8 mila docenti di ruolo che abbiano superato i tre percorsi formativi con valutazione positiva e che, quindi, hanno la possibilità di essere stabilmente incentivati nell'ambito di una progressione di carriera che a regime sarà precisata nella contrattazione collettiva.

5. Le “altre” educazioni, la maturità e l'alternanza scuola-lavoro: la situazione degli studenti

La legge di bilancio 29 dicembre 2021 n. 234 ha previsto, già a decorrere dal 2022-23, l'introduzione dell'insegnamento curricolare dell'*educazione motoria* nelle classi quarta e quinta della scuola primaria. Un impulso decisivo in questo senso è venuto dai grandi successi dello sport italiano a livello internazionale durante questi ultimi anni. La finalità è senz'altro ambiziosa: riconoscere la nuova educazione come “espressione di un diritto personale e uno strumento di apprendimento collettivo” e “promuovere l'assunzione di comportamenti e stili di vita funzionali alla crescita armoniosa, al benessere psicofisico e allo sviluppo della persona”. Si tratta di circa 5.000 posti da attribuire previo superamento dello specifico concorso abilitante a chi possiede lauree magistrali idonee e

abbia capitalizzato 24 crediti nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche; il relativo insegnante è equiparato agli altri docenti della primaria riguardo allo stato giuridico ed economico; l'introduzione della nuova materia è prevista a costo zero e a invarianza di dotazione organica. Nelle classi a 40 ore l'insegnamento di due ore settimanali è inserito nell'orario totale che rimane immutato, mentre nelle classi a 24-27-30 ore esso dovrà essere aggiunto. Finora non era mai accaduto che nella primaria insegnassero docenti con una formazione diversa da quella derivante da una laurea in scienze della formazione primaria o dalla vecchia abilitazione magistrale; con l'educazione motoria la logica interdisciplinare della primaria trova un'eccezione disciplinista. C'è da aspettarsi una opposizione molto forte dai sostenitori del modello finora imperante, mentre si potrebbe pensare a una nuova soluzione, cioè di mettere insieme la formazione di base dei docenti con la preparazione nella disciplina da insegnare.

Benché il Parlamento abbia votato quasi all'unanimità la Legge n. 92/19 sull'insegnamento scolastico dell'*educazione civica*, tuttavia tale disciplina è rimasta un oggetto un po' misterioso anche perché la sua introduzione è stata affidata a quattro Ministri di tre governi, le sue finalità erano molteplici e complesse e l'epidemia pandemica ne ha ritardato l'implementazione. Un impulso rilevante in questo senso dovrebbe venire dall'insediamento, il 9 febbraio di quest'anno, del gruppo di esperti e del comitato tecnico-scientifico a cui è stato assegnato il compito di accompagnare la realizzazione dell'innovazione. Il primo dei due organismi dovrebbe occuparsi della stesura definitiva delle linee guida e il secondo di elaborare proposte, progetti e percorsi formativi e di definire tempi, forme e modalità di monitoraggio delle attività svolte dalle scuole.

Le grandi aree tematiche della nuova disciplina sono la Costituzione, l'*educazione digitale* e quella *ambientale*. Il precipitare degli eventi climatici e le conseguenti azioni sul piano del mutamento energetico rendono particolarmente necessaria l'ultimo aspetto e bisogna riconoscere che questa volta il nostro Paese è stato previdente mentre secondo l'Unesco solo la metà dei curricula nazionali nel mondo fanno riferimento al cambiamento climatico. L'*educazione digitale* è al centro del PNRR e le ultime elezioni generali hanno richiamato l'attenzione del Paese sull'importanza della conoscenza e della pratica della Costituzione. L'invasione dell'Ucraina ha evidenziato la necessità e l'urgenza dell'*educazione alla pace* come formazione ai diritti umani e alla democrazia che sono al centro dell'*educazione civica*. In proposito vale la pena richiamare l'articolo 1 della Dichiarazione sul diritto alla pace approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite il 19 dicembre 2016 che recita: «Ognuno ha il diritto di godere la pace in modo che tutti i diritti umani siano promossi e protetti e lo sviluppo pienamente realizzato». Da ultimo, la nostra scuola sta diventando di fatto sempre più intercul-

turale: le statistiche sull'istruzione dell'anno passato registrano una diminuzione degli studenti italiani dell'1,5% e una crescita degli allievi stranieri del 2,2% per cui questi ultimi rappresentano il 10,3% del totale degli iscritti. La legislatura da poco chiusa ha discusso un progetto di legge sullo "ius scholae" a favore dei figli degli immigrati che, però, non è stato approvato per l'opposizione di chi teme un'invasione migratoria e minacce alla sicurezza. C'è bisogno urgente di *educazione interculturale* come delineata in un recente documento del Ministero dell'Istruzione che formula proposte per l'integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori, e di un'educazione civica che formi i giovani alla cittadinanza democratica, aperta ai diritti umani di tutti.

Il 31 gennaio il Ministro dell'Istruzione ha presentato i *nuovi esami di Stato* della secondaria di I e II grado caratterizzati dall'intenzione di ritornare alla normalità, riconoscibile soprattutto per la reintroduzione delle prove scritte.⁴ Il momento nel sistema educativo era molto difficile, una problematica che l'attesa di una graduale, anche se lenta, uscita dalla pandemia, non riusciva a diminuire. Si può allora capire la partecipazione particolarmente numerosa degli studenti alle manifestazioni non solo contro la nuova maturità, ma anche contro l'alternanza scuola-lavoro - di cui si parlerà successivamente. Ad essi si sono aggiunti i Sindacati che hanno sottolineato che i maturandi erano quelli che avevano sofferto di più l'impatto del Coronavirus e il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione che ha dato un parere parzialmente negativo nel senso che ha bocciato le prove di indirizzo perché affidate alle singole commissioni e, quindi, mancanti della necessaria uniformità.

Il *governo*, però, non ha fatto marcia indietro e, nonostante ciò, le relazioni con gli allievi sembrano più distese di quanto le manifestazioni di piazza avrebbero potuto far immaginare. Infatti, l'incontro tra le consulte studentesche e il titolare di Viale Trastevere è andato sostanzialmente bene a giudizio delle due parti. Il Ministro ha dimostrato comprensione per le preoccupazioni degli allievi, ma nello stesso tempo si è dichiarato pienamente convinto che i candidati agli esami potranno superarli senza particolari problemi. A loro volta le consulte hanno sottolineato il successo, tutt'altro che scontato, di essere state coinvolte nel processo decisionale. Da questo punto di vista, il Ministro ha assicurato che il confronto con gli studenti sarà costante e ha aperto alla possibilità di rivedere i pesi da attribuire alle voci che rientrano nel voto della maturità, attribuendo maggiore rilevanza al percorso del triennio. Il confronto è *continuato* anche dopo: gli studenti non solo hanno ripresentato la loro richiesta sugli scritti della maturità, ma hanno anche proposto una revisione strutturale del rapporto con il

⁴ Sintetizziamo qui quanto scritto più ampiamente sul periodo gennaio-febbraio in: MA-LIZIA G. et alii, 2022, *o.c.*

mondo del lavoro e una riforma radicale della scuola. Il Ministro ha dimostrato interesse per le due ultime indicazioni.

Comunque, l'esame di maturità si è svolto a giugno con le prove scritte secondo lo scenario tradizionale. Tenuto conto della promozione pressoché garantita, c'è chi pensa che si sia trasformato in un rito di conclusione sia degli studi prima del lavoro o dell'istruzione superiore che del periodo dell'adolescenza e in una festa di addio ai compagni di classe e ai docenti. Di conseguenza ci si chiede se a quasi cento anni dalla sua introduzione non sia venuto il tempo di una riforma che restituisca dignità di esame alle relative prove.

Quanto alle manifestazioni contro l'*alternanza scuola-lavoro*, esse si ricollegano alla tristissima vicenda della morte dell'allievo Lorenzo Parelli durante uno stage (seguita da alte due di cui l'ultima il settembre scorso). In relazione alle proteste di piazza che hanno avuto luogo al riguardo, va osservato che, se sono pienamente legittime la partecipazione sentita al profondo dolore che ha accompagnato questi eventi e la richiesta di interventi urgenti ed efficaci per garantire la sicurezza degli studenti impegnati nell'alternanza, tuttavia va evitata ogni criminalizzazione di una esperienza che mediante la partecipazione al lavoro reale permette di aggiungere alla propria formazione una dimensione essenziale dell'apprendimento. Inoltre, lo stage può contribuire a diminuire il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro che l'OCSE ha denunciato in relazione agli Stati membri e in particolare all'Italia e anche a ridurre la percentuale delle figure difficili da trovare che nel nostro Paese è aumentata particolarmente negli ultimi anni, passando da un quinto a oltre un quarto. In aggiunta, le indagini sul successo formativo degli allievi del CNOS-FAP, i cui risultati sono ogni anno commentati su Rassegna CNOS, offrono evidenze certe che lo stage dà un apporto prezioso alla riscossa dei qualificati e diplomati della IeFP salesiana.

Da ultimo ricordiamo i problemi *più gravi* che riguardano i nostri studenti. Anzitutto, la dispersione esplicita (alunni del gruppo di età 18-24 che non hanno conseguito un titolo superiore o una qualifica) che supera la media europea (13,1% vs 9,9%), e implicita (allievi che ottengono il diploma ma non possiedono competenze accettabili in italiano, matematica e inglese) che è cresciuta negli ultimi anni, sfiorando ormai il 10%. Sopra si sono menzionati gli interventi per combatterla, finanziati dal PNRR che, tuttavia, presentano varie criticità. Passando poi alla disabilità, va evidenziato che i relativi alunni nell'anno 2021-22 erano 287.039, il 3,5% in più rispetto al 2020-21 (e in 10 anni sono cresciuti di circa 100 mila) a cui sono stati assegnati 193.079 posti di sostegno con un aumento del 6,7% in due anni. Questo andamento ha permesso di abbassare ulteriormente il rapporto tra posti di sostegno e alunni disabili da 1,99 a 1,49; al riguardo bisogna, però, tenere presente che la media nazionale nasconde differenze rilevanti a livello territoriale. Inoltre, il 2021-22 si è aperto con tre

problematiche rilevanti: l'urgenza di rivedere l'organizzazione degli interventi per l'azzeramento del decreto sul PEI (Piano Educativo Individualizzato) da parte del TAR; le nuove nomine di oltre 70 mila docenti di sostegno in gran parte privi di specializzazione; 10 mila rimasti vacanti dopo il concorso straordinario. Mentre sul primo problema si sono fatti progressi, sembra che all'inizio del 2022-23 ancora molte cattedre di sostegno non siano state coperte.

6. Scuole paritarie: problemi e prospettive

Il numero online di Tuttoscuola dell'11 ottobre del 2021 ha lanciato un *grido di allarme* riguardo alle *scuole dell'infanzia paritarie* così sintetizzato nel titolo dell'articolo: "1.300 scuole chiuse in otto anni e 170mila iscritti in meno (-27%)". Più specificamente, viene evidenziato il loro crollo attribuibile in particolare alle difficoltà economiche e al decremento demografico. Nel 2020-21 hanno chiuso 226 scuole, un dato che rappresenta un primato negativo in riferimento agli ultimi anni. Delle 9.769 scuole attive e funzionanti nel 2012-13 non ne sono state più riaperte entro il 2020-21 il 13,3% (1.301 in valori assoluti). Il fenomeno ha colpito maggiormente il Meridione e le Isole con una perdita di 820, in pratica due su tre.

In merito alla condizione degli *alunni*, la situazione è ancora più grave in quanto dai 631mila iscritti del 2012-13 si è scesi ai 461mila del 2021-21 con un calo di 170mila o del 27%. In questo caso, il Nord, pur essendosi contraddistinto per il numero più basso di scuole chiuse, è stato invece penalizzato da un decremento di 93mila iscritti, pari al 54% del totale.

Il decreto-legge n. 73 del maggio 2021, che stanziava fondi per aiutare le scuole nella crisi pandemica, aveva previsto 350 milioni per le statali e 50 per le paritarie dalla primaria alle secondarie di I e II grado, dimenticando la scuola dell'infanzia che rappresenta il 60% circa delle paritarie. Successivamente sono stati aggiunti 10 milioni per le paritarie dell'infanzia che certamente hanno rappresentato una boccata di ossigeno, ma non hanno risolto la questione fondamentale di una libertà di educazione che in Italia rimane formale. Le problematiche economiche si sono riproposte in maniera ancor più drammatica nel settembre 2022 in quanto il presidente della FISM ha dichiarato che al gennaio 2023 mezzo milione di bambini potrebbero restare senza scuola dell'infanzia se il governo non dovesse intervenire con urgenza ad aiutare le loro scuole ad affrontare il caro bollette⁵.

⁵ Nel decreto "aiuti ter" il governo in scadenza ha cercato di venire incontro al problema.

Gli esami di maturità hanno riproposto un'anomalia ormai costante nel tempo. In breve, si tratta dell'*aumento enorme* dei maturandi interni del quinto anno, un andamento che vari commentatori continuano erroneamente ad attribuire alle scuole paritarie in genere. La verità è che esso non riguarda globalmente le scuole cattoliche. Siamo pertanto d'accordo che bisognerebbe aumentare le ispezioni e quindi il numero degli ispettori che però, come si sa, è del tutto inadeguato. Tuttavia, il controllo non dovrebbe riguardare le scuole cattoliche, a meno che non vi siano denunce precise al riguardo.

Il Covid-19 ha reso ancora più grave ed evidente il *problema economico* delle scuole cattoliche. Negli ultimi anni queste hanno cercato di tenere le rette a un livello di gran lunga inferiore al costo medio per alunno. Tuttavia, nonostante una buona amministrazione e i grandi sacrifici compiuti molte scuole hanno chiuso e altre chiuderanno anche per il peggioramento della situazione dovuto allo shock pandemico e energetico. Soprattutto le scuole di Congregazione sono a un bivio: o portare le rette al livello del costo medio, tradendo la propria missione di essere al servizio dei giovani poveri oppure abbandonare il campo per dedicarsi ad altre attività. Ma se quest'ultima ipotesi si avverasse, gli effetti sarebbero una crisi del sistema statale e l'instaurazione di un monopolio educativo con il pericolo di mettere le menti dei giovani in balia del potente di turno.

7. L'avvio del nuovo anno scolastico 2022-23

La caratteristica dell'inizio del 2022-23 che sembra maggiormente rilevante è costituita dalla *diminuzione molto consistente degli alunni* che si è verificata negli ultimi anni, attribuibile principalmente al calo demografico. Gli studenti che hanno iniziato il nuovo anno sono poco più di 8 milioni (per la precisione 8.016.288), ma dieci anni fa erano 8,9 milioni per cui si registra una diminuzione di quasi il 10%. Tale andamento ha colpito soprattutto la scuola paritaria che ha perso tre studenti su 10, ma anche quella statale, la cui riduzione è notevole con 558mila in meno pari al 7%. Come si vedrà più ampiamente dopo, i posti di insegnante nella scuola statale sono leggermente cresciuti dello 0,6% per cui si è ridotto il rapporto alunni/docenti, passando da 12,6 a 11,8 allievi per insegnante.

Tenuto conto del trend in atto a livello demografico è ipotizzabile che nel prossimo anno scolastico il totale degli studenti nelle statali e nelle paritarie si situi, per la prima volta da decenni, *sotto gli otto milioni*. Questa continua riduzione della popolazione scolastica è destinata a provocare un impatto negativo soprattutto nelle paritarie in quanto le entrate per le rette tenderanno a diminuire per il calo degli alunni mentre le spese di gestione rimarranno

sostanzialmente eguali o anche maggiori. Il contraccolpo si farà sentire pure sull'organizzazione dell'intero sistema di istruzione con prospettive di profondi cambiamenti strutturali.

È auspicabile che il *nuovo governo* intervenga da subito. Le direzioni per l'azione potranno essere sostanzialmente due: o prendere provvedimenti ispirati al rigore con chiusure di classi e riduzione di organici o procedere a un rinnovamento in profondità dell'offerta, orientandosi ad una maggiore personalizzazione degli apprendimenti e all'introduzione di profili professionali più differenziati e meglio valorizzati.

Nell'avvio del nuovo anno i casi di *contagio* per il Coronavirus sarebbero già molti. Il piano di prevenzione organizzato in proposito è stato criticato non tanto per gli interventi previsti quanto piuttosto per la genericità delle raccomandazioni. Il vademecum ministeriale sembra ispirato a eccessivo ottimismo per effetto certamente dell'intenzione di diffondere serenità. In particolare, il ritorno a scuola senza mascherine ha senz'altro reso felici allievi, insegnanti e genitori, ma con il Covid-19 si corre il pericolo di provocare una nuova crescita della diffusione del virus. Inoltre, non è stato raccomandato nessun intervento per l'areazione e la ventilazione, ma solo le finestre aperte quando, invece, il Coronavirus tende a trasmettersi proprio per via aerea.

Terminiamo con una nota *positiva*: i posti comuni di docenti statali sono cresciuti nell'insieme di 3.967, pari allo 0,6%, anche se si è cominciato il 2022-23 con 200mila supplenti. Nel 2012-13 i posti erano 624.874, mentre nel 2020-21 ammontano a 628.841. L'aumento si è verificato nella secondaria di II grado, mentre nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo si osserva un calo di quasi 10mila. Sul piano territoriale il Nord e il Centro hanno registrato una crescita, mentre il Sud ha evidenziato una diminuzione, anche se la percentuale è inferiore rispetto alla flessione degli alunni. Come si è osservato sopra, pure il rapporto studenti/docenti è migliorato.

8. Il progressivo cammino della IeFP delle istituzioni formative accreditate

L'informazione più aggiornata sul sistema di IeFP è data dall'INAPP con il *XIX Rapporto di monitoraggio della IeFP e del Duale*, presentato il 20 giugno 2022⁶.

Nell'anno 2019-2020, quindi prima della pandemia, la partecipazione alla filiera IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) portata avanti dalle istituzioni

⁶ UNIONE EUROPEA, PON SPAO, ANPAL, MLPS e INAPP, *XIX Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in duale nella IeFP. a.f. 2019-2020*, giugno 2022.

formative accreditate ha registrato una lenta e costante progressione (+1,1%), a differenza di quella degli Istituti professionali che è crollata (-29%). La sussidiarietà complementare va progressivamente scomparendo e si sta affermando progressivamente la nuova sussidiarietà, che raggiunge le 18mila unità.

I percorsi triennali svolti nella modalità duale, invece, “volano”, afferma il Presidente dell'INAPP, Sebastiano Fadda: in tre anni si raddoppiano le iscrizioni, passando dagli oltre 18mila agli oltre 37mila e superando le 42mila unità per l'anno 2020-2021.

Si riportano alcuni dati per comprendere meglio la situazione della IeFP.

Il totale di **iscritti** ai percorsi di IeFP, nel triennio e quarto anno, è pari a 250.194 unità, con una flessione della partecipazione del 13,1% rispetto all'anno formativo precedente. Tendenza che si conferma anche rispetto al solo triennio, le cui iscrizioni ammontano a 230.811 (-14,3%).

In continuità con i dati dell'anno precedente, la riduzione della partecipazione al sistema di IeFP è esclusivamente a carico dei percorsi attivati all'interno degli Istituti professionali, dove si registra una flessione del 30,3%. Particolarmente colpite risultano le due tipologie tradizionali di sussidiarietà, quella integrativa che diminuisce del 41,7% e la complementare (-48,4%). Quest'ultima, com'era nelle intenzioni del legislatore, si estingue progressivamente, sostituita dalla nuova sussidiarietà (ex decreto n. 61/2017), che supera le 18 mila unità.

Si conferma anche il **divario territoriale** che caratterizza il sistema IeFP, con le Regioni del Nord dove prevalgono le iscrizioni presso le istituzioni formative accreditate, e quelle del Centro, Sud e Isole dove prevalgono i percorsi attivati negli Istituti professionali.

Quanto alle **figure professionali** più ambite, la scelta degli iscritti ai percorsi di IeFP realizzati in modalità “ordinaria” premia ancora la qualifica di operatore alla ristorazione (52.802 iscritti) seguita dall'operatore del benessere (41.117 iscritti); con ampio distacco si collocano quella di operatore meccanico (16.704 iscritti), di operatore elettrico (15.497 iscritti) e di operatore per la riparazione dei veicoli a motore (14.595 iscritti).

Circa gli **esiti formativi** dei percorsi, il numero complessivo dei qualificati è stato pari a 66.105 unità (dato fornito successivamente alla pubblicazione del rapporto, grazie ad una seconda rilevazione che ha acquisito le informazioni sugli esami svoltisi in grande ritardo a causa dell'emergenza pandemica). Il dato comprende 34.677 giovani qualificati nelle istituzioni formative accreditate, 27.374 negli Istituti Professionali in modalità integrativa e 4.054 in modalità complementare. La distribuzione dei qualificati per figura professionale conferma l'ordine rilevato nelle precedenti rilevazioni: operatore della ristorazione (25,4% del totale dei qualificati), operatore del benessere (16,4%) e operatore meccanico (8,6%).

I diplomati sono invece 15.250, di cui quasi 14 mila (13.695) nelle Istituzioni formative e 1.555 in sussidiarietà complementare. La ripartizione per figura professionale si mostra in linea con gli anni precedenti: al primo posto, il tecnico dell'acconciatura, al secondo posto il tecnico dei trattamenti estetici, al terzo posto il tecnico della cucina.

Il Rapporto si sofferma anche sull'**Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)**, un anello decisivo e indispensabile per lo sviluppo della filiera lunga della formazione tecnico – professionale per accedere agli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy).

Per completezza si fa presente che il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, nr. 61 all'art. 14, comma 3 stabilisce che le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano per le studentesse e gli studenti che hanno conseguito il diploma professionale al termine del percorso di istruzione e formazione professionale quadriennale e intendono sostenere l'esame di Stato realizzano gli appositi corsi annuali che si concludono con l'esame di Stato.

In sintesi, dopo il quarto anno dovrebbero esserci due possibilità: un quinto anno ai sensi del D.Lgs. 61/17 che apre all'esame di Stato o un percorso di IFTS che apre al Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore. Ma le due soluzioni sono ancora lontane dall'essere attuate.

Per l'anno 2020, il Rapporto mette in evidenza che solo Emilia-Romagna e Lombardia hanno finanziato la formazione tecnica superiore (IFTS). Un vuoto enorme da colmare se, come si legge nella legge 15 luglio 2022, n. 99, per accedere agli Istituti Tecnologici Superiori occorre un diploma di scuola secondaria di secondo grado o un diploma quadriennale di IeFP *"unitamente a un certificato di specializzazione tecnica superiore conseguito all'esito dei corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore di cui all'art. 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, della durata di almeno 800 ore"* (comma 2, art. 1, legge 15 luglio 2022, n. 99). Il monitoraggio a questo proposito rileva un aumento complessivo del numero dei partecipanti rispetto all'annualità precedente di 248 unità, passando da 1.639 a 1.887 iscritti (di cui 1.105 in Lombardia e 782 in Emilia-Romagna).

Il monitoraggio dà conto anche dei cosiddetti percorsi modulari presenti all'interno del sistema duale, ossia un intervento specifico per **i giovani Neet** che si propone di riallinearne le competenze per il reinserimento nei percorsi formativi oppure per sostenere direttamente l'esame di qualifica o di diploma IeFP o per una certificazione IFTS.

Per l'annualità 2020 il totale degli utenti che hanno partecipato ai corsi ammonta a 2.287 e il numero dei moduli avviati è di 807.

Tre le regioni che hanno attivato i percorsi modulari: Emilia-Romagna (1.749 iscritti per 627 percorsi modulari realizzati), Lombardia (496 iscritti per 177 percorsi) e Liguria (42 iscritti per 3 percorsi realizzati).

Il Rapporto ha evidenziato uno scarto molto pronunciato tra fabbisogno ed offerta. Tale dato, allarmante per molti versi, ha evidenziato, secondo gli estensori del Rapporto, da un lato le grandi potenzialità, ma d'altro lato la necessità di profondi aggiustamenti nel sistema IeFP e nella filiera lunga della formazione tecnico-professionale che si focalizza soprattutto su *tre obiettivi*:

- a. un maggior ossigeno al sistema, in termini di *risorse finanziarie*;
- b. una forte assunzione di responsabilità da parte delle *Amministrazioni* nell'adeguare l'offerta formativa rispetto alle figure più richieste dal mercato;
- c. un efficiente sistema di *orientamento* coerente con l'evoluzione dei fabbisogni di competenze emergenti da uno scenario economico e sociale in rapida trasformazione.

Al momento della scrittura del presente Editoriale la situazione si è ulteriormente aggravata soprattutto a causa della crisi energetica che colpisce fortemente le imprese, interlocutori fondamentali del sistema di IeFP e le stesse istituzioni formative.

Per queste ragioni FORMA e CENFOP, unitamente alle Organizzazioni Sindacali CGIL, CISL, UIL e SNALS e le rispettive organizzazioni di categoria, interpretando anche l'istanza fortemente sottolineata dal mondo imprenditoriale, la necessità di giovani qualificati e diplomati, hanno inviato al Ministro del Lavoro, al Presidente della Conferenza delle Regioni e ai Presidenti delle Commissioni X e XI un forte appello a sostenere ogni componente del complesso sistema di Istruzione e Formazione Professionale.

Due sono state, in particolare, le questioni evidenziate e formulate sotto forma di richiesta:

- a. l'incremento graduale delle risorse per l'effettuazione della IeFP, ad oggi molto distanti da quelle della scuola, garantendo un parametro minimo regionale, trattandosi in molti casi dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione che porti ad una progressiva equipollenza delle risorse pubbliche destinate ai giovani che scelgono i percorsi di IeFP;
- b. l'uniformità del sistema di IeFP, pur nelle sue diversità organizzative regionali, attraverso l'unicità del CCNL di riferimento e dei suoi strumenti di governo.

La risposta positiva alle questioni sollevate potrebbe diventare, a giudizio delle parti datoriali e sindacali, anche la via per procedere al rinnovo del CCNL-FP, fermo, come noto, al 2013.

9. Il PNRR investe 600 milioni sulla IeFP duale. Bene, anzi no.

Il PNRR, nell'ambito della Missione 5 Componente 1 "Politiche attive del lavoro e sostegno all'occupazione" ha stanziato 600 milioni di euro sul sistema duale della IeFP, con l'obiettivo di:

rafforzare il sistema duale, al fine di rendere i sistemi di istruzione e formazione più in linea con i fabbisogni del mercato del lavoro, nonché di promuovere l'occupabilità dei giovani e l'acquisizione di nuove competenze (approccio "learning on-the-job"), soprattutto nelle aree più marginali e periferiche. Questo intervento, promosso nel più ampio contesto del Piano Nazionale Nuove Competenze, mira a favorire l'introduzione e lo sviluppo di corsi di formazione che rispondano alle esigenze delle imprese e del tessuto produttivo locale, riducendo così il mismatch tra le competenze richieste dal mercato del lavoro e i programmi formativi del sistema di istruzione e formazione⁷.

Nel luglio del 2021, l'ECOFIN, ha approvato il PNRR ed i relativi obiettivi numerici da raggiungere entro il 2025, che nel caso del sistema duale riguarda la "partecipazione al sistema duale e ottenimento della relativa certificazione nel quinquennio 2021-2025 per almeno 135.000 persone in più rispetto allo scenario di riferimento. La distribuzione alle Regioni delle risorse per il potenziamento del sistema duale deve avvenire in base al numero degli studenti iscritti nei percorsi di IFP".

È considerato quale base di riferimento il numero di 39.000 persone partecipanti alla IeFP duale già garantiti dai finanziamenti ordinari.

L'obiettivo complessivo è quindi di puntare a raggiungere il numero di 174.000 persone da inserire nel sistema duale nell'arco di tempo di tre anni formativi (dal 2022/2023 al 2024/2025), fatta salva la possibilità di valorizzare operazioni realizzate anche precedentemente, a far data dall'avvio dell'ammissibilità degli interventi del PNRR fissato al 1° febbraio 2020.

Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, titolare della relativa misura del PNRR, ha quindi emanato, in accordo con le Regioni, dapprima il DM n. 226 del 26 novembre 2021 con il quale ha definito i criteri di riparto dei primi 120 milioni alle Regioni, mantenendo per questa prima *tranche* di finanziamento i medesimi criteri di riparto dei fondi ordinari per la IeFP duale definiti poco prima con il DM n. 215 del 9 novembre 2021.

Successivamente, il DM 54 del 22 luglio 2022 ha effettivamente ripartito tra le Regioni i primi 120 milioni.

Fin qua il percorso è lineare e coerente con l'impianto del PNRR.

⁷ PNRR Italia, Investimento 1.4 nell'ambito della Missione 5 Componente 1.

Il 2 agosto 2022 il Ministro firma il DM n. 139, che approva le “Linee guida per la programmazione e attuazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) e di “Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) in modalità duale”, concentrandosi sulle modalità attraverso cui raggiungere gli obiettivi fissati dal PNRR per questo investimento.

Questo documento, sempre emanato in accordo con le Regioni, definisce quali possono essere i giovani destinatari, quali i soggetti erogatori dei percorsi, le modalità di erogazione della formazione, prevedendo anche percorsi sperimentali, ma soprattutto la programmazione degli interventi da parte delle Regioni per il raggiungimento del target del 2025.

Per quanto riguarda i giovani destinatari si precisa che, oltre ai ragazzi in diritto-dovere, possono essere coinvolti anche giovani che abbiano assolto o siano stati prosciolti dal diritto dovere ma privi del titolo di scuola secondaria superiore, con la limitazione dei 25 anni per attivare l’apprendistato di primo livello poiché il D.lgs. 81/2015 pone tale limite di età.

Per quanto riguarda i soggetti erogatori, le Linee guida, oltre a confermare che i percorsi possono essere realizzati dai CFP accreditati per il diritto-dovere, introducono la possibilità di coinvolgere gli ITS limitatamente ai percorsi in IFTS e aggiunge la possibilità di coinvolgere nell’erogazione della IeFP duale anche gli istituti scolastici e i CPIA che erogano percorsi di IeFP in regime di sussidiarietà. Questi percorsi non sono finanziati ma concorrono al raggiungimento del target finale del PNRR.

In questo modo si introduce anche per la IeFP duale la logica della offerta di IeFP sussidiaria da parte del sistema scolastico come prevista dal D.lgs. 61/2017 che era stata esclusa dall’originaria sperimentazione del sistema duale.

Resta quanto meno esplicito il divieto di finanziare tali percorsi, evitando così forme di doppio finanziamento del sistema scolastico.

La vera sorpresa arriva tuttavia dalla sezione del documento dedicata alla tipologia dei percorsi ammissibili per il raggiungimento del target PNRR.

Infatti, oltre alla prevista offerta di percorsi di IeFP in modalità duale aggiuntivi rispetto a quelli attivati con le risorse ordinarie, all’offerta in modalità duale anche dei percorsi IFTS, ed ai citati percorsi in sussidiarietà, vi è anche l’esplicita possibilità per le Regioni di una “conversione in duale dell’offerta di IeFP ordinamentale finanziata con risorse ordinarie”.

Ciò significa che le Regioni potranno non aumentare l’offerta complessiva di IeFP, ma compensare l’aumento di IeFP in modalità duale con la riduzione dell’offerta di IeFP ordinaria.

Si comprendono le due probabili motivazioni alla base di tale scelta.

In primo luogo, vi è il timore di non riuscire a raggiungere il target fissato dal PNRR per l’investimento nel sistema duale e si ritiene di dare priorità a

questo obiettivo a scapito della IeFP ordinaria che invece non ha alcun target nell'ambito del PNRR.

Quello che si potrebbe quindi verificare è una sostituzione, nella programmazione regionale, dei fondi del PNRR per finanziare la IeFP in duale, rispetto ai fondi destinati ordinariamente alla IeFP ordinaria. Infatti, sulla base degli ultimi dati disponibili dei monitoraggi INAPP, su un totale di 659 milioni di euro impegnati dalle Regioni nel 2019 per la IeFP ordinaria, la quota principale con il 37,7% deriva dai bilanci regionali, il 32,8% da fondi comunitari, in particolare dal FSE e il 29,4% dal fondo del Ministero del Lavoro ripartito tra le Regioni.

È facile prevedere che la tentazione, da parte delle Regioni, sarà quella di ridurre *in primis* le risorse del proprio bilancio per la IeFP ordinaria ed eventualmente rimodulare quelle del FSE, visto che invece le risorse trasferite dal Ministero del Lavoro rimarranno complessivamente stabili.

Ciò naturalmente fa porre qualche domanda sulla correttezza di un approccio che ricorda il "gioco delle tre carte", legittimando il raggiungimento di un obiettivo correlato al finanziamento di 600 milioni da parte dell'Europa attraverso la correlata riduzione di un finanziamento dal bilancio delle Regioni. Potrebbe essere questo un gioco a somma zero, dove vincono i bilanci regionali e l'investimento europeo di 600 milioni potrebbe non portare una crescita di allievi della IeFP, ma semplicemente spostarli dalla IeFP ordinaria a quella duale. Qualcuno in Europa potrebbe chiedersi se questo è un approccio virtuoso, visto che la IeFP in modalità duale è di sicuro interesse, ma non si è a tutt'oggi dimostrato che abbia un valore aggiunto rispetto alla IeFP ordinaria. Il vero valore della IeFP duale fino ad ora è stato in primis aumentare le risorse e gli allievi del sistema IeFP e smuovere diverse regioni ad attivare percorsi di quarto anno o addirittura tout court percorsi di IeFP nei CFP, visto che la IeFP duale può contare su ben 130 milioni del Ministero del Lavoro ripartiti tra le Regioni con vincolo di destinazione ed escludendo la IeFP in sussidiarietà.

Questa prospettiva di spostamento della spesa dai bilanci regionali alle risorse del PNRR vale naturalmente solo per le Regioni che hanno un sistema di IeFP forte e strutturato e che investono da anni risorse del proprio bilancio e del FSE, perché al contrario, le Regioni che tradizionalmente non investono nella IeFP se non le risorse che ricevono dal riparto nazionale non hanno alcunché da ridurre.

Vi è tuttavia una seconda motivazione alla base di questa possibilità di sostituire la IeFP ordinaria con la IeFP duale e riguarda sempre le Regioni con i sistemi di IeFP più strutturati. Sono infatti alcuni anni che in queste Regioni la curva degli iscritti cresce o addirittura è in calo. Mentre in altri contesti la mancata iscrizioni di allievi alla IeFP è causata da una mancanza di offerta, nelle

Regioni che hanno un sistema IeFP che accoglie circa il 10% degli studenti del secondo ciclo - cioè Piemonte, Lombardia, Veneto e Friuli-Venezia Giulia - vi può essere l'idea che il sistema IeFP abbia raggiunto un certo grado di equilibrio tra domanda e offerta, sia in considerazione del fatto che la IeFP abbia limitate capacità espansive oltre il 10% nella scelta degli allievi, sia in considerazione della denatalità e quindi della progressiva riduzione di giovani che si possono iscrivere a tali percorsi.

Tali idee potrebbero anche estendersi a sistemi con quote di iscritti ai CFP inferiori, come il Lazio e la Sicilia, che si attestano intorno al 5%, ma anche a Liguria ed Emilia-Romagna.

Sarebbe interessante aprire una discussione pubblica, con il coinvolgimento anche della rete dei CFP e del partenariato economico e sociale, su questo tema e sulle tendenze future della denatalità, dell'impatto sul sistema educativo e su quello del lavoro, nonché del peso che potrebbe (e dovrebbe) raggiungere la IeFP.

Perché da un lato il pericolo della denatalità dovrebbe essere affrontato sia nell'ambito di policy a sostegno della natalità e della conciliazione vita-lavoro (es. Svezia che ha invertito la tendenza di denatalità in meno di 10 anni) sia in una politica dell'immigrazione che finora non si è vista (mentre Germania e Regno Unito hanno forti politiche dell'immigrazione, sebbene la prima più funzionalista e utilitarista, l'altra più orientata alla piena integrazione sociale).

Dall'altro lato ci si deve chiedere se rinunciare a far crescere la IeFP è una buona idea. Infatti, da un lato il consolidamento della IeFP nelle Regioni dove è più strutturata ha spesso tolto spazio di inserimento nei percorsi formativi ai giovani in dispersione, e dall'altro il fabbisogno del sistema imprese per i profili in uscita dalla IeFP è lungi dall'essere soddisfatto dall'attuale quantità di giovani che ogni anno si qualificano e diplomano nella IeFP.

Il sistema Excelsior di Unioncamere e ANPAL analizzano la domanda di profili da assumere anche in relazione al titolo di studio. Per quanto riguarda la IeFP vi sono imprese che segnalano esplicitamente il fabbisogno di persone con tale titolo di studio, classificate come "entrate esplicite", mentre altre ricercano lavoratori che genericamente abbiano frequentato la "scuola dell'obbligo". Con uno specifico approfondimento, Excelsior ha verificato i casi in cui la richiesta di lavoratori che genericamente abbiano frequentato la "scuola dell'obbligo" fosse associata a professioni per le quali esistono corsi di IeFP. Si è così individuata un'ulteriore domanda potenziale di qualifiche professionali che sommata alla domanda esplicitamente espressa dalle imprese nell'ambito dell'indagine, fornisce una stima complessiva delle "entrate potenziali" previste dalle imprese per le quali è necessaria una qualifica professionale.

Ebbene, ad esempio in Piemonte la domanda potenziale delle imprese di qualificati o diplomati IeFP è annualmente di 88 mila unità (42 mila esplicitate), mentre i qualificati e diplomati sono meno di 7.500 l'anno.

In Veneto 134 mila richieste contro 6.400 qualificati/diplomati IeFP, in Lombardia 332 mila richieste contro 22 mila qualificati/diplomati.

Ciò per evidenziare che, anche nei sistemi più strutturati, siamo ben lontani dalla capacità della IeFP di rispondere al fabbisogno delle imprese.

Come affermava a giugno di quest'anno Sebastiano Fadda, presidente dell'I-NAPP, "il gap tra domanda e offerta di competenze delle professioni riconducibili alle qualifiche e diplomi IeFP rappresenta un elemento di criticità nello sviluppo del sistema. Pur con le dovute cautele legate al raffronto di dati di natura differente, secondo le ultime stime persiste uno scarto molto pronunciato tra fabbisogno ed offerta. Tale dato, allarmante per molti versi, evidenzia da un lato le grandi potenzialità, ma dall'altro la necessità di profondi aggiustamenti nel sistema IeFP e nella filiera lunga della formazione tecnico-professionale. Per consentire un miglioramento degli esiti occupazionali a conclusione di tali percorsi formativi occorrerebbe maggior ossigeno al sistema, in termini di risorse finanziarie; una forte assunzione di responsabilità da parte delle Amministrazioni nell'adeguare l'offerta formativa rispetto alle figure più richieste dal mercato e un efficiente sistema di orientamento coerente con l'evoluzione dei fabbisogni di competenze emergenti da uno scenario economico e sociale in rapida trasformazione".

Si evidenzia un ulteriore pericolo in questo gioco di traslazione delle fonti di finanziamento per la IeFP: l'utilizzo di risorse del bilancio regionale per sostenere l'offerta di IeFP è una scelta virtuosa, ma anche difficile. In questi anni si è trovato un non facile equilibrio tra assessorati alla Formazione Professionale ed assessorati al Bilancio. Una volta che venisse meno la posta di bilancio regionale per la IeFP, sarà così sicuro che i bilanci regionali dopo il 2025 torneranno a sostenere la IeFP?

Vi è il rischio che, rinunciando oggi ad impegnare i fondi regionali per la IeFP perché si può contare sui fondi del PNRR, dal 2026 si potrà vedere un arretramento del finanziamento complessivo alla IeFP perché non vi sarà più spazio nei bilanci regionali e saranno esauriti quelli del PNRR.

Discorso molto diverso invece è da fare per le Regioni che non hanno sistemi sviluppati di IeFP nei CFP. Queste Regioni, non solo non investono risorse del proprio bilancio nella IeFP, ma utilizzano per questo fine anche poco o nulla di FSE, limitandosi ad utilizzare le risorse trasferite dal Ministero del Lavoro sia per la IeFP ordinaria sia per quella duale; perciò, non è prevedibile alcuno spostamento di risorse.

Come si è più volte evidenziato, queste Regioni sono in un circolo vizioso di pochi iscritti nei CFP e quindi limitato trasferimento di risorse ottenuto dallo Stato, perché i criteri di riparto sono tendenzialmente proporzionali al numero degli iscritti e dei qualificati e diplomati.

Visto che queste Regioni utilizzano principalmente i fondi trasferiti, l'offerta formativa si riduce e con essa i nuovi trasferimenti statali.

A poco è valso, in questi ultimi anni, che queste regioni abbiano ottenuto una quota di riserva dei fondi nazionali proprio per consentire loro di rafforzare il sistema IeFP.

Oggi, queste Regioni potranno contare su risorse ulteriori trasferite dal Ministero del Lavoro per rafforzare la IeFP. Purtroppo, le logiche di riparto assegnano ancora poche risorse a tali Regioni, perché il 60% delle risorse PNRR per la IeFP duale continua ad arrivare alle sole quattro regioni del nord citate. Se aggiungiamo a queste anche Lazio, Sicilia, Emilia-Romagna e Liguria, sette Regioni ricevono l'85% delle risorse.

Quindi, è positivo se l'investimento PNRR consentirà di aumentare l'offerta IeFP anche nelle altre Regioni, ma potendo contare queste solo sul 15% delle risorse, dovranno investire quanto meno una parte significativa della prossima programmazione comunitaria FSE+. Ciò che potrebbe mancare ancora una volta è la volontà, non la possibilità, visto che i POR regionali saranno tendenzialmente più ricchi e che alcune linee di intervento tradizionalmente finanziate dalle Regioni con il FSE saranno per i prossimi anni a carico del PNRR, come le politiche attive del lavoro con il programma GOL.

Un'ultima annotazione sulle "Linee guida" per la IeFP duale è la mancata occasione di fissare unità di costo standard minime a livello nazionale.

Infatti, le Linee guida consentono alle Regioni di utilizzare, per finanziare la IeFP duale a loro piacimento, Unità di costo standard (UCS) approvate a livello europeo (5.995 euro ad allievo/anno pari a 6 euro ora/allievo), UCS nazionali con tre fasce in base al curriculum del docente (fascia A 153,6 ora/corso, fascia B 122,9 ora/corso, fascia C 76,8 ora/corso + 0,84 euro ora/allievo), ma anche UCS adottate o da adottare nelle singole Regioni.

Stante l'enorme differenza di UCS applicate nelle diverse Regioni per la IeFP, sarebbe stato opportuno fissare un livello minimo di UCS valido per tutte le Regioni, magari adottando quello europeo, più vicino al costo degli allievi nei percorsi di istruzione.

Il carisma salesiano¹

PASCUAL CHÁVEZ VILLANUEVA²

Dopo aver valorizzato le considerazioni di vari autori in ordine alle nervature più cospicue dell'orizzonte psicosociale di questo tempo per nominare le sfide che oggi raggiungono il servizio educativo salesiano alla crescita e formazione dei giovani, si è dovuto constatare come, anche ad un modesto impegno ricognitivo e riflessivo, risultano evidenti le criticità della costruzione antropologico-sociale moderna, amplificate dalla postmodernità ed esacerbate dal post-umanesimo, anche a seguito di tre detonatori – civile, finanziario, sanitario – di una crisi di singolare profondità che travaglia il presente.

Il magistero della chiesa, con la voce di Papa Francesco, offre una diagnosi rigorosa e severa di questo affanno: riportandolo a una relazionalità malata dell'uomo con se stesso, con il creato, con gli altri, con Dio; una relazionalità risucchiata in forme di autismo egoistico che promettono solidità e realizzano friabilità esistenziale sia per il singolo che per la collettività.

Il magistero salesiano si è posto in ascolto tanto delle sfide di questo tempo, traguardandole attraverso la sensibilità specifica per le sorti del mondo giovanile, quanto delle risposte ecclesiali.

Diventa pertanto significativo considerare, a conclusione di questa riflessione, la declinazione salesiana della sollecitudine educativa, diretta soprattutto ai giovani, in quest'ora del mondo e della Chiesa, nella luce di un assunto costituzionale³ di fondo, del magistero più recente dei Capitoli Generali, e della sintesi offerta da Papa Francesco nel suo messaggio rivolto ai figli di Don Bosco nel 2020.

1. Il criterio oratoriano e lo spirito di famiglia

I due fuochi che specificano carismaticamente la sollecitudine nei confronti dell'universo giovanile da parte della missione salesiana, chiaramente espressi nel testo costituzionale, sono, per un verso, la qualità familiare della carità pastorale:

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

² Rettor Maggiore emerito della Congregazione Salesiana.

³ MOTTO F., *Costituzioni della Società di san Francesco di Sales*, Roma, Editrice S.D.B., 2003.

«Don Bosco ha vissuto e ci ha trasmesso, sotto l'ispirazione di Dio, uno stile originale di vita e di azione: lo spirito salesiano. Il suo centro e la sua sintesi è la carità pastorale, caratterizzata da quel dinamismo giovanile che si rivelava così forte nel nostro Fondatore e alle origini della nostra Società: è uno slancio apostolico che ci fa cercare le anime e servire solo Dio (C 10).

Don Bosco voleva che nei suoi ambienti ciascuno si sentisse "a casa sua". La casa salesiana diventa una famiglia quando l'affetto è ricambiato e tutti, confratelli e giovani, si sentono accolti e responsabili del bene comune. In clima di mutua confidenza e di quotidiano perdono si prova il bisogno e la gioia di condividere tutto e i rapporti vengono regolati non tanto dal ricorso alle leggi, quanto dal movimento del cuore e della fede (C 16)»

e, per un altro, il criterio oratoriano:

«Don Bosco visse una tipica esperienza pastorale nel primo oratorio, che fu per i suoi giovani casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che avvia alla vita e cortile per incontrarsi da amici e vivere in allegria. Nel compiere oggi la nostra missione, l'esperienza di Valdocco rimane criterio permanente di discernimento e rinnovamento di ogni attività ed opera (C 40)».

Innegabile riconoscere come la forza di questi orientamenti sia di assoluta attualità. Nella caratterizzazione *familiare* della carità pastorale, non solo la missione salesiana diviene luogo testimoniale di una verità teologale, ma la drammatica attualità della crisi della famiglia trova un parametro esigente di attestazione della sua gravità e di indicazione della possibilità di una sua cura.

Nel criterio oratoriano è custodito invece un paradigma antropologico integrale, con il complesso bilanciamento dei suoi lineamenti: il carattere ontologicamente portante dell'esperienza di trascendenza, la qualità esistenzialmente primaria della dimensione affettiva, l'irrinunciabilità dell'ecologia e della libertà conoscitiva, la pregustazione – nell'allegria vitale – della gioia senza fine per la quale Dio ha creato ciascuno dei suoi figli.

Nella coscienza di questa ricchezza carismatica, la Congregazione salesiana si è chiesta come rispondere alle sfide dell'ora presente, focalizzando nel CG27 le esigenze della vocazione consacrata salesiana e nel CG28 le implicanze della destinazione giovanile della testimonianza credente di ciascun figlio di Don Bosco.

2. Il CG 27: mistici, profeti e servi

La conversione alla quale i Salesiani di Don Bosco sono stati chiamati dal CG27 è nominata molto efficacemente dalle tre parole - *mistici, profeti, servi* - che hanno segnato il cammino di preparazione dei lavori capitolari, ma anche il

confronto dell'assemblea e la redazione del documento finale, circostanziando il tema centrale del capitolo: *"Testimoni della radicalità evangelica"*.

La fortuna di queste parole, pari alla loro audacia, ha tutti i caratteri di una *pro-vocazione* dello Spirito.

La lettera di indizione del CG 27, affermando la crucialità dell'interrogativo identitario, così illustra le tre chiamate che raggiungono ogni figlio di Don Bosco, a bene della qualità della sua testimonianza. Egli ha da essere:

«Un *mistico*: in un mondo che comincia a far sentire sempre più chiaramente la sfida del secolarismo, abbiamo bisogno di "trovare una risposta nel *ricoscimento del primato assoluto di Dio*", attraverso la *"totale donazione di sé"* e nella *"conversione permanente di un'esistenza offerta come vero culto spirituale"*.

Un *profeta*: nell'odierna situazione multiculturale e religiosa viene sollecitata la testimonianza della *fraternità evangelica*. Le nostre comunità religiose sono chiamate a essere coraggiose nel vivere il vangelo come modello alternativo di vita e *"stimolo alla purificazione, all'integrazione di valori diversi, mediante il superamento delle contrapposizioni"*.

Un *servo*: la presenza di nuove forme di povertà e di emarginazione deve suscitare la creatività nel *prendersi cura dei più bisognosi*; ciò ha segnato la nascita della nostra Congregazione e produrrà la rinascita delle nostre Ispettorie, a beneficio dei giovani poveri e di quelli emarginati per ragioni economiche, sessuali, razziali o religiose⁴».

I lineamenti del salesiano restituiti da questi tre termini sono gravidi di implicanze per la qualità della missione educativa.

L'esplicito ricorso alla parola *mistico* riflette non solo la coscienza, sempre da rinnovare, di una vita posta sotto la luce del primato di Dio, ma la consapevolezza della vertigine dell'incontro con Dio che sola può riplasmare l'interiorità più profonda del consacrato, mentre ne requisisce credibilmente la storia in ogni sua espressione.

La tradizione salesiana si avvale dell'espressione *unione con Dio*, e questo radica il termine *mistica* in una specifica tradizione carismatica; ma non si può tacere il fatto che la gravidanza del termine *mistico* sottrae alla possibile usura un'accezione mortificata dell'unione con Dio, intesa come pratica religiosa modesta, priva di fuoco, di visibilità, di storia testimoniale.

La *mistica* dell'unione con Dio, nella totalità della dedizione e delle sue rinunce, richiede pieno vigore e fedeltà appassionata alla consacrazione salesiana:

«La nostra *mistica* si esprime come umanizzazione profonda della vita personale e comunitaria (Cfr. *Evangelii Gaudium*, 87, 92, 266.). Essa si radica nel mistero dell'Incarnazione: Gesù ha fatto proprie le necessità e le aspirazioni

⁴ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Chiamati a vivere in fedeltà il progetto apostolico*, ACG 413, 2012.

della gente e ha compiuto la volontà del Padre suo nella costruzione del Regno. Don Bosco ha vissuto e ci ha trasmesso uno stile originale di *unione con Dio* da vivere sempre (cfr. C 12, 21, 95) e dovunque secondo il criterio oratoriano (cfr. C 40). Il salesiano, dunque, testimonia Dio quando si spende per i giovani e sta con loro con dedizione sacrificata “fino all’ultimo respiro”, vive il “*cetera tolle*”, sa raccontare loro la propria esperienza del Signore (ACG 418, n. 33)»⁵.

Anche il termine *profeta* si caratterizza per una forza specifica, assicurata dall’intensità con la quale riferisce un caposaldo dell’esperienza biblica.

La profezia è parola e segno, è messaggio e annunciatore, fuori da ogni riduzionismo o funzionalismo parenetico.

La profezia è anche la firma di Dio sul senso del tempo, che annuncia il modo in cui il presente deve animarsi di memoria del passato e di tensione verso il futuro: profezia non è magia preveggente, ma è competenza per l’oggi di Dio nel quale ha da prodursi conversione, nella luce di un passato di meraviglie, miserie e misericordie, e di un futuro promesso, non assicurato alla prevedibilità, ma affidato alla Provvidenza di Dio.

Scommettere sul termine profezia, per l’identità salesiana, e radicarlo nelle impegnative esigenze della vita comune – che nella miseria della carne dei figli di Dio può e ha da essere *vestigium Trinitatis* – significa evangelizzare la confusa domanda di prossimità e reciprocità che tormenta questo tempo di analfabetismo comunionale:

«Riconosciamo che la *vita di comunità* è uno dei modi di far *esperienza di Dio*. Vivere la “mistica della fraternità” (Cfr. EG 87, 92) è un elemento essenziale della nostra consacrazione apostolica e un grande aiuto per essere fedeli ad essa. Vi è un chiaro legame con la nostra missione e con il mondo giovanile, assetato di comunicazione autentica e di relazioni trasparenti. In un’epoca di disgregazione familiare e sociale, offriamo un’alternativa di vita basata sul rispetto e sulla cooperazione con l’altro; in un tempo segnato da disuguaglianza e ingiustizia, offriamo una testimonianza di pace e di riconciliazione (C 49). La comunità rivela se stessa anche nella missione comune. L’unanimità nell’azione apostolica realizza la profezia della comunità e tale testimonianza favorisce il nascere di nuove vocazioni (ACG 418, n. 40)».

Il termine *servo* infine, mostra una ricchezza di nuovo singolare.

La profezia veterotestamentaria gli assegna una indiscussa centralità nella prefigurazione dell’inaudito evangelico e il Nuovo testamento, in particolare san Giovanni, ne riferisce l’uso scandaloso – nei fatti e nelle parole – da parte di

⁵ ATTI DEL CAPITOLO GENERALE, *Testimoni della radicalità evangelica. Lavoro e temperanza*, Documenti del CG27, ACG 418, 2014.

Gesù, che intende disambiguare le congiunture favorevoli della sua missione, quelle accompagnate da successo mondano.

Solo qualificandosi e agendo come *servo*, il Signore può condensare il senso della sua missione e anticipare la verità della sua Passione, che avrà da definire essenzialmente l'essere del discepolo, e rivelare il cuore di Dio, nella cui eternità i suoi figli Lo contempleranno intento, con le vesti cinte ai fianchi, a servirli.

Il termine *servo* viene così valorizzato dal CG27 per sottolineare quello svuotamento di sé essenziale alla povertà del discepolo-apostolo che voglia uscire da sé e raggiungere le periferie – di differente indole – alla volta delle marginalità scomode, riconosciute e praticate solo con la vertigine dell'ascesi:

«Vogliamo essere una *Congregazione di poveri per i poveri*. Come Don Bosco riteniamo che questo sia il nostro modo di vivere con radicalità il Vangelo, così da essere più disponibili e pronti a aderire alle esigenze dei giovani, operando nella nostra vita un autentico esodo verso i più bisognosi (cfr. EG 105106). Gli immigrati, i profughi e i giovani disoccupati ci interpellano come salesiani in tutte le parti del mondo: ci invitano a trovare forme di collaborazione e ci spronano a dare risposte concrete e ad avere una mentalità più aperta, solidale e coraggiosa» [Cfr. EG 210] (ACG 418, n. 55).

Tanto il documento del CG27 è sobrio, quanto l'ermeneutica che produce dal suo *focus*, *Testimoni della radicalità evangelica*, attraverso i termini *mistici profeti e servi* è penetrante per le esigenze di conversione che articola.

Per il CG27, una missione salesiana che non semantizzasse, nella dedizione pastorale, quei tre termini in modo inequivoco e persuasivo, perderebbe la sintonia con il *kairos* di Dio; ma servire i giovani attraverso tale testimonianza significa offrire loro lo scandalo evangelico di un paradigma esistenziale e culturale, antropologico e civile alternativo rispetto alle convinzioni del mondo d'oggi.

3. Il CG 28: lo spessore sacramentale della presenza e del carisma

Il CG28, svoltosi nelle difficili settimane di rapida propagazione della pandemia *Covid-19*, ha affidato al Rettor Maggiore il compito di raccogliere, attraverso chiare linee programmatiche, i contributi maturati nel confronto capitolare, nonostante la contrazione del calendario imposta dall'emergenza sanitaria.

La riflessione postcapitolare, articolata in otto linee programmatiche, può essere ripresa nel suo intento di fondo attraverso la considerazione di un termine al quale affida la speranza della propria efficacia: il termine *sacramento*.

Nel termine *sacramento* viene a parola l'essere della Chiesa, e dei doni di Grazia a lei affidati, per una perpetuazione storica del Mistero Pasquale così, che la destinazione universale dell'oblazione del Signore possa essere piena ed effettiva.

L'immediatezza semantica e l'ermeneutica più consueta vedono nel termine *sacramento* la triplice allusione all'immediatezza accessibile e normata del significante, all'eccedenza creduta del significato, e alla sua efficacia nella libertà che si dispone all'accoglienza credente.

La grammatica evangelica, invece, con la ricchezza della sua simbolica esistenziale, illumina il *sacramento* nei termini di epifania definitiva di Dio nella carne del Figlio; un'epifania assegnata alla credibilità luminosa e scandalosa di un amore ostinato, ma vulnerabile ad ogni possibile contraddizione e rifiuto.

Il vangelo istituisce la grammatica sacramentale regolandola sulla storia del Figlio: storia di una libertà nella carne, storica dunque, ma adempiuta perché obbediente, consegnata e amante.

Di qui anche la regola d'oro dell'efficacia sacramentale: solo nella libertà del Figlio inchiodatasi nell'obbedienza al Padre e nel canone del gesto celebrativo ecclesiale è accessibile un'autentica fonte di liberazione della libertà ferita.

La libertà finita e ferita, se liberamente accoglie lo scandalo del Figlio - preveniente anche nel rendere possibile la propria accoglienza, ma esigente nel destinarsi in Libertà soltanto alla libertà - incontra il sacramento della Verità del Padre e trova salvificamente sé stessa.

E che, della manifestazione del Figlio, non possa essere scontato lo scandalo presso il quale si istituisce il compito dell'accoglienza in libertà, lo attesta - proprio malgrado - la contraddizione del sacramento prodotta dall'impermeabilità incredula della pretesa magica.

La regola evangelica, in questi termini, mostra la profondità insuperabile del termine *sacramento*, usato in riferimento alla *presenza*, quale cuore della missione salesiana e della sua fedeltà carismatica.

Il *sacramento della presenza* può essere evocato con accenni feriali:

«[...] la presenza salesiana è una presenza speciale, per cui il salesiano tratta i giovani con profondo rispetto, li incontra al loro livello di libertà, e li tratta come soggetti attivi e responsabili della comunità educativo-pastorale. Per questo, il salesiano impara uno stile di ascolto, dialogo e discernimento personale e comunitario. E questo vale non solo nella pastorale tra i giovani ma anche nelle nostre case di formazione, dove "si impara a essere salesiani". Ma questa modalità di presenza non è possibile se si è distanti dai giovani: lontani da loro fisicamente e lontani dalla loro psicologia e dal loro mondo culturale. Il pericolo è questo. La giusta alternativa è quella di vivere come salesiani, come figli di Don Bosco, la stessa esperienza di paternità che egli ha vissuto con i

suoi ragazzi, che si traduce in un vero amore e nello stesso tempo in una reale “autorevolezza” nei confronti degli stessi ragazzi» (ACG 433, n. 27).⁶

Bisogna tuttavia guardarsi dal silenziarne la portata con un nominalismo minimalista e d’occasione.

L’appello a una rinnovata passione salesiana nei termini di *presenza sacramentale* tra i giovani costringe ogni consacrato all’interrogazione circa la qualità del suo essere segno (l’immediatezza accessibile dell’esserci), la pregnanza trascendente del suo significato (esserci nella coerenza di una totalità vocazionale) l’efficacia dell’affidamento che esso suscita presso i destinatari della missione (riflesso di un accreditamento riuscito).

Se poi il *sacramento della presenza* si misura sulla drammaticità del suo analogo evangelico la verifica va alla qualità salvifica della dedizione richiesta dalla vocazione salesiana.

Ogni relazione tra persone e ogni forma di prossimità sortisce una reciproca intimità di due libertà, e il mutuo scambio tra due mondi interiori, scambio del quale la qualità dell’incontro decide genere e livello di profondità.

La libertà – a dispetto della visione monadica del soggetto, che la ritiene *impermeabile* – inventa dispiegamenti dell’essere personale che strutturalmente raggiungono il mondo altrui lasciandovi tracce di bene o di inganno, tracce che a loro volta attendono la corrispondenza della libertà altrui chiamata a consentire loro⁷.

Per questo, il sacramento cristiano compie - secondo la massima intensità possibile - la logica dell’incontro personale interumano, nei termini di incontro sempre liberante o schiavizzante di libertà grazie a gesti nei quali reciproca-

⁶ ATTI DEL CAPITULO GENERALE, *Quali salesiani per i giovani d’oggi?* Riflessione postcapitolare della Società di San Francesco di Sales, ACG 433, 2020.

⁷ STEIN E., *La struttura della persona umana*, Roma, Città Nuova, 2000, pp. 162-163. Sul tema dell’incontro personale nei termini di incontro di universi interiori affidati alla libertà che ne decide il dispiegamento nella dedicazione e nell’incontro interpersonale, Edith Stein ha scritto pagine di straordinaria finezza: «L’esaurimento psichico può fare in modo che anche di fronte agli esseri umani, senza che ci si chiuda ad essi, ci si comporti in modo indifferente, non si entri in essi, come sarebbe necessario, per riceverne qualcosa. Può accadere anche che qualcosa fluisca da un essere umano, senza che sia da lui o da me desiderato, ed entri in me. Se egli è traboccante di forza e freschezza, qualcosa passa in me, sperimento un influsso “vivificante”, un incremento del mio essere spirituale che mi rende ora nuovamente capace di una maggiore attività spirituale. Se ora, attratto dalla sua freschezza vivificante, mi volgo con interesse verso di lui, gioirò forse a motivo della sua freschezza. E questa gioia, un atto caratteristico che viene dal profondo e conduce alla stessa profondità ciò che afferra, è essa stessa qualcosa da cui parte un effetto vivificante che comporta un incremento d’essere. Tutto ciò che denominiamo “movimento dell’animo”, gioia e dolore, speranza e paura, ecc., ha la peculiarità di agire sullo “stato vitale” dell’essere umano, incrementa la sua forza o la consuma».

mente si nutrono promesse di mondi interiori salvati o insidie di mondi interiori guasti.

Nessuna simulazione trattiene la corruzione del mondo interiore di una persona dal traboccare - insidiandolo - nel prossimo, come nessuna dedizione piena può essere trattenuta da colui che in libertà vi si impegna e non chiamare in giudizio un destinatario per la forma dell'affidamento e del rifiuto che concede a quella consacrazione.

La scelta di affidare l'opzione preferenziale per gli ultimi, l'effettività della presenza e il coraggio della pratica delle periferie al codice sacramentale, se non vuole ridursi ad *escamotage* nominalistico è dunque monito severo ad ogni salesiano per una pratica coerente del codice di prossimità dell'umano, costantemente purificato nella Grazia del mistero pasquale e nell'esemplarità carismatica di Don Bosco.

4. Papa Francesco e l'opzione Valdocco

È ora fondamentale, per la chiusura di queste considerazioni, il confronto con il messaggio di Papa Francesco al CG28, sobrio e - come è nel Suo stile - estremamente concreto e incisivo.

Al cuore del suo messaggio il Papa pone l'*opzione Valdocco*, circostanziata attraverso inviti decisi e rivolti a ciascun salesiano che è bene considerare con attenzione.

Un primo invito riguarda il superamento dell'alternativa tra ottimismo e pessimismo:

«Né il pessimismo né l'ottimismo sono doni dello Spirito, perché entrambi provengono da una visione autoreferenziale capace solo di misurarsi con le proprie forze, capacità o abilità, impedendo di guardare a ciò che il Signore attua e vuole realizzare tra di noi (Cf. *ChV* 35). Né adattarsi alla cultura di moda, né rifugiarsi in un passato eroico ma già disincarnato. In tempi di cambiamenti, fa bene attenersi alle parole di San Paolo a Timoteo: "Per questo motivo ti ricordo di ravvivare il dono di Dio che è in te per l'imposizione delle mie mani. Dio, infatti, non ci ha dato uno Spirito di timidezza, ma di forza, di amore e di saggezza" (2 *Tm* 1,6-7). Queste parole ci invitano a coltivare un atteggiamento contemplativo, capace di identificare e discernere i punti nevralgici. Questo aiuterà ad addentrarsi nel cammino con lo spirito e l'apporto proprio dei figli di Don Bosco e, come lui, sviluppare una *valida rivoluzione culturale*»⁸.

⁸ PAPA FRANCESCO, *Messaggio di Sua Santità Papa Francesco ai membri del CG28*, in ACG 433, 2020, pp. 55-65, qui 56.

Il richiamo del Papa sottolinea la peculiarità dello sguardo acceso, purificato e richiesto dalla verità della fede: solo la fede corrisponde alla *kairologia* di Dio che abita, per la legge dell'Incarnazione, la contraddizione delle *cronografie* umane, sempre a rischio di fughe nel passato o nel futuro, di accentuazioni unilaterali, di polarizzazioni semplificanti.

In questa luce, *Opzione Valdocco* non significa sacralizzazione di una cronaca, ma coscienza della *fontalità carismatica* di un'esperienza storica, che – per l'azione dello Spirito, sorgente di ogni carisma – testimonia la ricchezza del Mistero Pasquale in un preciso tempo dell'uomo, per offrire a molti un cammino di salvezza e santificazione, pienamente ecclesiale e specificato dall'esperienza di fede di Don Bosco.

La mortificazione carismatica di Valdocco, che si produce quando ne viene tacitata la forza di criterio di discernimento per l'oggi, riflette una debolezza di esperienza spirituale dei figli di Don Bosco, che non può avere per conseguenza che qualunquismo e insignificanza pastorale.

L'*Opzione Valdocco* illumina così, alla luce della Pasqua, secondo la verità del Vangelo, attraverso il prisma della salesianità, i destinatari della missione:

«Gli interlocutori di Don Bosco ieri e del salesiano oggi non sono meri destinatari di una strategia progettata in anticipo, ma vivi protagonisti dell'oratorio da realizzare. Per mezzo di loro e con loro il Signore ci mostra la sua volontà e i suoi sogni. Potremmo chiamarli co-fondatori delle vostre case, dove il salesiano sarà esperto nel convocare e generare questo tipo di dinamiche senza sentirsene il padrone. Un'unione che ci ricorda che siamo "Chiesa in uscita" e ci mobilita per questo: Chiesa capace di abbandonare posizioni comode, sicure e in alcune occasioni privilegiate, per trovare negli ultimi la fecondità tipica del Regno di Dio. Non si tratta di una scelta strategica, ma carismatica. Una fecondità sostenuta in base alla croce di Cristo, che è sempre ingiustizia scandalosa per quanti hanno bloccato la sensibilità davanti alla sofferenza o sono scesi a patti con l'ingiustizia nei confronti dell'innocente»⁹.

Opzione Valdocco significa sguardo sui giovani non compromesso da unilaterali sociologiche, assunti ideologici, cultura dello scarto, contraddizioni personali, astenia vocazionale; piuttosto significa partecipazione – per Grazia – allo sguardo del Signore, che in Don Bosco diventa ardore del *da mihi animas*, nella luminosità del quale, per il Santo dei giovani, è maturato ogni incontro personale e ogni azzardo missionario.

Opzione Valdocco significa anche prossimità, prossimità autenticamente umana, che riconosce le possibilità di ciascuno perché:

«[...] coloro che accompagnano altri a crescere devono essere persone dai grandi orizzonti, capaci di mettere insieme limiti e speranza, aiutando così a guardare

⁹ PAPA FRANCESCO, *Messaggio di Sua Santità Papa Francesco ai membri del CG28*, p. 59.

sempre in prospettiva, in una prospettiva salvifica. Un educatore “che non teme di porre limiti e, al tempo stesso, si abbandona alla dinamica della speranza espressa nella sua fiducia nell’azione del Signore dei processi, è l’immagine di un uomo forte, che guida ciò che non appartiene a lui, ma al suo Signore”. Non ci è lecito soffocare e impedire la forza e la grazia del possibile, la cui realizzazione nasconde sempre un seme di Vita nuova e buona. Impariamo a lavorare e a confidare nei tempi di Dio, che sono sempre più grandi e saggi delle nostre miopi misure. Lui non vuole distruggere nessuno, ma salvare tutti»¹⁰.

Opzione Valdocco significa poi fedeltà ad una scommessa ecclesiale: a Valdocco è visibile la Chiesa, con il suo volto articolato, con la ricchezza della presenza femminile e laicale, essenziale alla qualità autentica dello spirito di famiglia che anima la semplicità della relazione.

Il coordinamento di intimità e libertà, prossimità e apertura, radicamento ed esodo avvengono a Valdocco nella ferialità convincente dei gesti di una famiglia evangelica che ha imparato a dimorare nell’accoglienza del bene:

«Don Bosco, alla domanda in quale lingua gli piacesse parlare, rispose: “Quella che mi ha insegnato mia madre: è quella con cui posso comunicare più facilmente”. Seguendo questa certezza, il salesiano è chiamato a parlare nella lingua materna di ognuna delle culture in cui si trova»¹¹.

Da ultimo *Opzione Valdocco* vuol dire tornare al sogno, che ha alimentato l’audacia di Don Bosco; un sogno che, per la potenza dello Spirito – forza vitale di ogni carisma autenticamente ecclesiale – può e deve nutrire la vocazione di ciascuno dei figli di Don Bosco:

«Uno dei “generi letterari” di Don Bosco erano i sogni. Con essi il Signore si fece strada nella sua vita e nella vita di tutta la vostra Congregazione allargando l’immaginazione del possibile. I sogni, lungi dal tenerlo addormentato, lo aiutarono, come accadde a San Giuseppe, ad assumere un altro spessore e un’altra misura della vita, quelli che nascono dalle viscere della compassione di Dio. [...] Sognate case aperte, feconde ed evangelizzatrici, capaci di permettere al Signore di mostrare a tanti giovani il suo amore incondizionato e di permettere a voi di godere della bellezza a cui siete stati chiamati. Sognate... [...] Sognate... E fate sognare!»¹².

Le sottolineature della lettera del Papa concorrono a una felice declinazione in chiave salesiana di un magistero ecclesiale particolarmente attrezzato per il dialogare incisivo con il mondo attuale.

L’Opzione Valdocco, pur nella sua articolazione, condensa insieme la forza oggettiva di uno scandalo evangelico - la fedeltà al quale accredita la testimonianza della vita consacrata salesiana -, e l’imperativo di una profonda e com-

¹⁰ PAPA FRANCESCO, *Messaggio di Sua Santità Papa Francesco ai membri del CG28*, p. 61.

¹¹ PAPA FRANCESCO, *Messaggio di Sua Santità Papa Francesco ai membri del CG28*, p. 63.

¹² PAPA FRANCESCO, *Messaggio di Sua Santità Papa Francesco ai membri del CG28*, pp. 64-65.

plessiva *metanoia* richiesta ai figli di Don Bosco perché sia speranza di una sua propagazione nei destinatari della loro missione.

Una *metanoia*, ancora una volta, dai significativi risvolti culturali, riflesso di quelli reclamati da quest'ora del mondo, alla quale la Chiesa guarda con la sollecitudine coraggiosa di Papa Francesco.

5. Impegnati in una rinnovata azione pastorale

Dopo le considerazioni sin qui svolte è forse possibile declinare – molto sinteticamente e nei termini di compiti e possibilità esplicitamente culturali – gli spunti magisteriali, ecclesiali e salesiani, dei quali è stata riscontrata l'omologia con le sfide che travagliano questo tempo.

La fortuna della categoria *post-umano* e il riferimento di Don Bosco all'*umanesimo* di San Francesco di Sales¹³ suggeriscono forse di avvalersi proprio del termine *umanesimo* per indicare le risorse salesiane, mediate dunque dalla sapienza pedagogico-spirituale di Don Bosco, in grado di offrire oggi un contributo qualificato per la formazione dei giovani.

5.1. Umanesimo della religione

Dopo il furore della secolarizzazione degli ultimi decenni del secolo scorso appare sempre più chiara la verità della profezia di Dietrich Bonhoeffer:

«Il padrone della macchina ne diventa lo schiavo e la macchina diventa nemica dell'uomo. La creatura si rivolta contro chi l'ha creata: singolare replica del peccato di Adamo! L'emancipazione delle masse sfocia nel terrore della ghigliottina. Il nazionalismo porta inevitabilmente alla guerra. L'ideale assoluto della liberazione conduce l'uomo all'autodistruzione. Alla fine della via per la quale ci si è incamminati con la Rivoluzione francese si trova il nichilismo»¹⁴.

¹³ Non troviamo forse in Don Bosco la ricorrenza del termine *umanesimo* ma le *Costituzioni* salesiane vi fanno esplicito riferimento per indicare profondità e apertura della originale spiritualità vissuta dal Santo dei giovani che la tradusse anche in robusto progetto educativo: «Il salesiano non si lascia scoraggiare dalle difficoltà, perché ha piena fiducia nel Padre: “Niente ti turbi”, diceva Don Bosco. Ispirandosi all'umanesimo di San Francesco di Sales, crede nelle risorse naturali e soprannaturali dell'uomo, pur non ignorandone la debolezza. Coglie i valori del mondo e rifiuta di gemere sul proprio tempo; ritiene tutto ciò che è buono, specie se gradito ai giovani. Poiché annuncia la Buona Novella, è sempre lieto. Diffonde questa gioia e sa educare alla letizia della vita cristiana e al senso della festa: “Serviamo il Signore in santa allegria”» (C 17).

¹⁴ BONHOEFFER D., *Etica*, Milano, Bompiani, 1969, p. 86.

Moderno, postmoderno e post-umano sono manifesti dell'impossibilità della coscienza umana di vivere fuori da un riferimento all'Assoluto e insieme certificazioni della minaccia degli assoluti intramondani.

Un recupero dell'Assoluto coerente con le attese dell'umano non può però sognare scorciatoie; se il cristianesimo, con la sua straordinaria ricchezza oggettiva, assicura all'uomo una verità di Dio che nutre un umanesimo promettente, la soggettività della testimonianza, cui l'oggettivo evangelico si affida, è chiamata ad un sussulto di dignità.

Se André Malraux affermava che il XXI secolo "o sarà religioso o non sarà", Karl Rahner, più analiticamente, sosteneva che «[...] il cristiano del XXI secolo o sarà un *mistico*, – cioè una persona che ha "sperimentato" qualcosa – o non sarà neppure cristiano»¹⁵.

La sensibilità del magistero, tanto ecclesiale che salesiano, sull'ora mistica del cristianesimo è vivissima.

Non può essere rinnovata una cultura, non possono essere offerte ai giovani prospettive credibili di senso ancorate all'Assoluto di Dio senza un'autentica testimonianza mistica che accrediti - pur nella povertà del vissuto soggettivo del testimone - le grandi verità della fede.

Il sistema preventivo, pedagogia e spiritualità, qui deve radicalizzare la scommessa sulla religione che ne costituisce la travatura portante; la prossimità educativa salesiana non può che essere investimento feriale e drammatico sull'Assoluto, partecipato nella vitalità di incontri quotidiani da testimoni ordinari che hanno *toccato nella verità* la Luce di Dio, regola del discernimento quotidiano e senso dell'esistenza.

5.2. Umanesimo della ragione

Sarebbe però evanescente la fiducia nella forza di una testimonianza mistica se questa si esimesse dall'onere della formazione dell'intelligenza: tanto la crisi del post-umano quanto la risposta ecclesiale mostrano, per un verso, la severità dell'equivoco nel quale si dibatte un'intelligenza ideologizzata e, per un altro verso, la fatica richiesta a un conoscere che voglia convertire il proprio sguardo su Dio, l'uomo, il fratello e il creato.

¹⁵ SAMBONET G., *L'orizzonte teorico in cui è iscritto*. Ai piedi del Maestro, <https://www.guiasambonet.com>, consultato il 12.09.2022: «Il mistico della vita di tutti i giorni, il santo sconosciuto di Rahner, è "una persona che nonostante le difficoltà e l'assenza di certezza di successo assume il compito di risvegliare anche soltanto in pochi uomini e donne una piccola scintilla di fede, di speranza e di carità"».

Un umanesimo della ragione non si improvvisa dopo secoli nei quali le ideologie razionaliste ed empiriste, gnostiche e materialiste, idealiste o positiviste hanno prostrato le intelligenze e inaridito i cuori dell'uomo.

L'implicanza di una vita condotta sotto la guida dell'intelligenza irretita nell'errore è magistralmente indicato da Seneca che avverte: «Pensaci bene: della nostra esistenza buona parte si dilegua nel fare il male, la maggior parte nel non far niente e tutta quanta nell'agire diversamente dal dovuto»¹⁶.

Il Sistema Preventivo nato dall'ardore di Don Bosco ricorre all'intelligenza come spazio di incontro tra le persone che assicura la reciprocità del rispetto e la maturazione della sapienza essenziale alla vita: una sapienza anzitutto morale, attrezzata a distinguere non solo il bene dal male ma il senso dal non-senso, la fecondità dalla sterilità, l'egoismo dalla dedicazione:

«Diventiamo intelligenti se ci esercitiamo a contemplare la morte, una delle cose che, più di tutte, può insegnarci a capire la vita che abbiamo e che stiamo vivendo. Se al centro della nostra intelligenza ci fosse questa regola, cioè che esiste la fine, improvvisamente comprenderemo quali sono le cose che contano e quali invece quelle che non contano, che sono risibili e stupide, che durano lo spazio di un mattino. La regola fondamentale è: abituati a pensare che c'è la fine e che questa non riguarda gli altri ma anche te che anche tu hai questo destino ed è estremamente importante esserne consapevoli. La morte va vista con serenità, ma va saputo che essa c'è, che io ho un mutamento cellulare, che la mia esistenza va verso qualche cosa, che la mia intelligenza si disperde»¹⁷.

5.3. Umanesimo dell'amorevolezza

Il travaglio del nostro tempo, se può essere registrato nei termini di imbarazzo verso l'Assoluto o irretimento dell'intelligenza ignara della sapienza, è pure condensato nell'analfabetismo affettivo. Uno dei tratti più cospicui della novità del magistero di Francesco mira a contrastare questa emergenza attraverso l'annuncio evangelico del Cuore di Dio che anima la *rivoluzione della tenerezza*, l'*ostinazione della misericordia*, la *forza della mitezza*.

Il Sistema Preventivo, dal canto suo, se vive del primato "ontologico" della religione affida la possibilità stessa della propria pratica alla persuasività dell'a-

¹⁶ SENECA, *Lettere a Lucilio*, I.1.1 (cfr. www.ousia.it/content/Sezioni/Testi/SenecaLettere-Lucilio.pdf consultato il 12.09.2022).

¹⁷ SAMEK LODOVICI E., *Educarsi all'intelligenza*, in DE ANNA G. (ed.), *L'origine e la meta. Studi in memoria di Emanuele Samek Lodovici con un suo inedito*, Milano, Ares, 2015, pp. 19-32, qui pp. 31-32. L'autore in un testo sobrio e affascinante elenca tredici regole per educare l'intelligenza e, di queste, abbiamo riferito l'ultima.

morevolezza, risorsa essenziale all'apertura del cuore e alla profondità dell'incontro educativo.

Come ricordano le audaci lezioni di Don Bosco nel *Sogno del pergolato di rose* e nella *Lettera da Roma*, il vangelo salesiano dell'amorevolezza è possibile esclusivamente al crocevia di una mistica e di un'ascetica affettiva, essenziali alla trasparenza e dilatazione di un cuore purificato.

Di qui la possibilità del carisma salesiano di corrispondere a quest'ora ecclesiale dell'*affettività* attraverso un'autentica educazione del cuore.

Il cuore, infatti, poiché *ha le sue ragioni che la ragione non conosce*¹⁸, forma e si forma per prossimità, in virtù di una vigoria affettiva altrui, che lo raggiunge e lo riordina, accompagnandone la capacità insieme di apertura e di raccoglimento.

Solo concorrendo a una *ri-evangelizzazione* del cuore e degli affetti possono essere strappate alla velleità e alla retorica i desideri di una missione in uscita, il coraggio delle periferie, la custodia della casa comune, l'incontro con i fratelli tutti, movimenti ai quali è essenziale l'autenticità dell'amore che invece patisce:

«[...] una diminuzione, se non si unisce alla sparizione di quella gravità che quando non esiste è sostentamento della morale, condizione del vivere moralmente, solo moralmente. Il centro di gravità della persona si è trasferito in primo luogo alla persona amata, e quando la persona sparisce, rimarrà quel movimento, il più difficile a stare "fuori di sé". "Vivo già fuori di me", diceva Santa Teresa. Vivere fuori di sé, per stare oltre se stesso. Vivere disposto al volo, sempre, a qualsiasi partenza. È il futuro inimmaginabile, l'irraggiungibile futuro di quella promessa di vita vera che l'amore insinua in chi lo sente, il futuro che ispira, che consola il presente facendo diffidare di lui, da dove nasce ogni creazione, ciò che attrae il divenire della storia e che corre alla sua ricerca, ciò che non conosciamo e ci invita a conoscere. Quel fuoco senza fine che incoraggia nel segreto di ogni vita, ciò che unifica col volo del suo trascendere vita e morte come semplici momenti di un amore che rinasce sempre da se stesso. La cosa più nascosta dell'abisso della divinità. L'inaccessibile che discende in ogni momento»¹⁹.

¹⁸ PASCAL B., *Pensieri*, Torino, Einaudi, 1962, § 146 (§ 277 ediz. Brunshwig).

¹⁹ ZAMBRANO M., *Due frammenti sull'amore*, in ID., *Frammenti sull'amore*, Milano – Udine, Mimesis, 2011, pp. 11-23, qui pp.22-23.

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

Terza parte: il ruolo del feedback nel lavoro e nella formazione.

MICHELE PELLERÉY¹

Introduzione

Nel precedente contributo si è riletto il problema del feedback presente nelle organizzazioni dal punto di vista della capacità di autodeterminazione del dipendente soprattutto nei riguardi della scelta delle proprie mete esistenziali e/o lavorative. In questo contributo si sposta l'attenzione sull'attività concreta che passo dopo passo porta al completamento del compito affidato e/o alla realizzazione del prodotto finale, e di conseguenza viene presa in considerazione la capacità di autoregolazione. Infatti per esaminare l'attività lavorativa mentre essa si svolge e il ruolo del feedback è utile valorizzare il concetto di autoregolazione proposto da Zimmerman e descritto nel primo contributo, rileggendolo tuttavia nel quadro degli studi ispirati al modello di autodeterminazione di Deci e Ryan. Va anche subito ricordato che ogni attività lavorativa non è normalmente svolta nell'isolamento ma in un contesto organizzativo nel quale possono intervenire sia colleghi, sia supervisor per valutare i nostri comportamenti; nel caso poi dei servizi alle persone, come i servizi sanitari, bancari, alberghieri, entrano spesso in gioco anche i commenti e i giudizi dei clienti. Al feedback interno di autocontrollo del proprio operato si associa così un feedback esterno derivante dal controllo sociale o dei propri superiori. La gestione di sé durante lo svolgimento delle proprie prestazioni deve quindi essere esplorato facendo riferimento al contesto organizzativo visto nella sua completezza.

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

Il ruolo della soddisfazione dei bisogni personali nel lavoro

Nel 2017 sono stati pubblicati due contributi centrati sull'analisi della soddisfazione dei bisogni fondamentali umani messi in evidenza dagli studi sull'auto-determinazione (il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di relazione) e le condizioni organizzative e comunicative presenti nel contesto lavorativo. In particolare si esploravano gli effetti di tutto ciò sul grado di produttività dei singoli e sul loro benessere psicologico.² Il quadro di riferimento per esaminare le ricerche fino ad allora condotte a termine è questo.

<i>Variabili indipendenti</i>	<i>Mediatori</i>	<i>Variabili dipendenti</i>
Contesto lavorativo	Bisogni psicologici	Prestazioni lavorative
Differenza individuale	Motivazioni	Benessere individuale

Del *contesto lavorativo* si mettono in risalto il supporto dato o non dato ai bisogni individuali; mentre per le differenze individuali si considerano in particolare le attribuzioni causali, le aspirazioni e gli obiettivi. Quanto alle variabili dipendenti si focalizza l'attenzione su qualità e quantità delle prestazioni e sul benessere e sulla vitalità individuali. I mediatori sono i tre bisogni psicologici fondamentali: autonomia, competenza e relazione e le motivazioni intrinseche o interiorizzate e il controllo esterno o interno esercitato.

La rassegna delle numerose ricerche citate porta a concludere che il contesto lavorativo se è sviluppato in maniera da supportare i bisogni individuali e le motivazioni dei lavoratori riesce ad aver due risultati fondamentali: da una parte la produttività aziendale, fondamentale obiettivo di ogni organizzazione; dall'altra, la soddisfazione e il benessere individuale, che sono condizioni di una valida e proficua partecipazione all'impresa lavorativa. Di qui una conclusione estremamente importante: per il funzionamento di un'azienda è essenziale la qualità di una struttura manageriale, che riesca ad attivare un contesto organizzativo valido e produttivo sia sul piano aziendale, sia su quello del benessere dei partecipanti. Nelle due pubblicazioni sopra citate si dedica particolare attenzione anche alla questione della retribuzione, ritenuta da molti come una delle fondamentali motivazioni per incentivare sia la produttività, sia la soddisfazione dei singoli.

² DECI E., OLAFSE A. H., RYAN R. M., Self-determination Theory in Work Organizations. The State of a Science, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2017, 4, pp.19-43. RYAN R. M., DECI E., Work and Organizations. Promoting Wellness and Productivity, in RYAN R. M., DECI E., Self Determination Theory, New York, Guilford, 2017, Chapter 21.

Dalle ricerche emergono, però, alcuni aspetti problematici, perché non sempre la retribuzione è correlata direttamente ai due obiettivi sopra ricordati. Infatti, una buona retribuzione gioca un ruolo positivo se è realizzata in un quadro generale di giustizia distributiva, che tiene conto di molteplici elementi: le reali competenze, il livello professionale, il ruolo nel lavoro collaborativo, il tempo dedicato, quanto sono supportate l'autonomia, la competenza e il bisogno di relazione di ciascuno.

Da quanto sopra riassunto è chiaro che il punto centrale della *Teoria dell'autodeterminazione* è la tipologia di motivazione che è presente nel lavoratore. Per questo è stata sviluppata una scala di rilevazione multidimensionale della motivazione al lavoro, che fa riferimento a tale teoria.³ Dopo uno studio accurato della letteratura scientifica e una prima stesura di un questionario diretto alla rilevazione del tipo di motivazione che guida i dipendenti nel loro impegno lavorativo, si è giunti a uno strumento comprendente 19 item e validato in nove Paesi e cinque forme linguistiche: Australia, Belgio, Canada, Francia, Gran Bretagna, Svizzera, Norvegia, Indonesia, Senegal. Da un'accurata analisi fattoriale sono emersi alcuni fattori ben chiari. La domanda generale era: "Perché ti impegni nello svolgere il tuo lavoro corrente?". Le risposte si sono raggruppate secondo sei scale collegate alle varie forme di motivazione (o non motivazione) considerate nella Teoria di Deci e Ryan: motivazioni estrinseche, che evocano un controllo esterno; motivazioni estrinseche più o meno interiorizzate e fatte proprie; motivazioni estrinseche introiettate; motivazioni estrinseche integrate pienamente con quelle intrinseche; motivazioni intrinseche, che rispondono ai bisogni fondamentali ed evocano un vero autocontrollo.

Ecco il questionario, le sue scale e gli item relativi.

Domanda: "Perché ti impegni nello svolgere il tuo lavoro corrente?" Le risposte sono distribuite su sette livelli: per niente, veramente poco, poco, moderatamente, molto, veramente molto, del tutto.

1) Mancanza di motivazione

Non mi impegno perché è una perdita di tempo
Mi impegno poco perché non ne vale la pena
Non so perché svolgo questo lavoro, è inutile

2) Regolazione estrinseca di natura sociale

Per avere l'approvazione degli altri (superiori, colleghi, famiglia, clienti, ...)
Per essere più rispettato dagli altri
Per evitare le critiche degli altri

³ GAGNÉ M. et alii, The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation Evidence in Seven Languages and Nine Countries; *European Journal of Work, and Organizational Psychology*, 24, 2 2015, pp. 178.196.

3) Regolazione estrinseca di natura materiale

Perché sono pagato solo se dedico sufficiente impegno nel mio lavoro
Perché la sicurezza del lavoro dipende da un sufficiente impegno lavorativo
Perché se no rischio di perdere il mio lavoro

4) Regolazione introiettata

Perché voglio provare a me stesso che lo posso fare
Perché mi fa sentire fiero di me stesso
Perché altrimenti mi vergognerei di me stesso
Perché altrimenti mi sentirei male

5) Regolazione per identificazione

Perché personalmente ritengo importante impegnarmi in questo lavoro
Perché impegnarsi in questo lavoro va d'accordo con i miei valori
Perché impegnarmi in questo lavoro è per me significativo

6) Motivazione intrinseca e/o estrinseca integrata

Perché mi piace svolgere il mio lavoro
Perché svolgere questo lavoro è eccitante
Perché questo lavoro è interessante

Il ruolo positivo o negativo delle varie fonti del feedback

Tenendo conto di tale contributo, è bene ora esaminare il processo di auto-regolazione dei singoli di fronte alle varie fonti di feedback. L'autoregolazione, nel quadro concettuale elaborato da Zimmerman, è un processo di natura ciclica in quanto tende a ripetersi nel tempo via via che si procede nell'attività, un processo che include tre fasi fondamentali: fase di preparazione all'attività lavorativa, fase di autocontrollo del proprio procedere, fase di valutazione dei risultati del proprio impegno. Il ciclo tende a ripetersi a mano a mano che si procede a impegni più esigenti, ma anche ogni qualvolta si riprende il proprio lavoro. Nel quadro del compito e del ruolo assegnato si deve, cioè, identificare con chiarezza che cosa ci si aspetta da noi e progettare lo sviluppo nel tempo della realizzazione di tale compito. A seconda del contesto lavorativo naturalmente questa fase assume caratteristiche anche assai differenti. Un conto è un lavoro di routine quale quello di ufficio nel trattare pratiche più o meno sempre uguali, un conto è l'impegno di un infermiere in un pronto soccorso. Tra i due estremi si collocano percorsi attuativi più o meno definiti nella successione delle azioni

da compiere. A questo fine occorre per prima cosa chiarire bene qual è il proprio compito, cioè avere chiaro in mente il risultato atteso e il cammino necessario per ottenerlo. Un cammino, che può per chiarezza essere articolato in sotto obiettivi o tappe parziali. Un dipendente anziano può muoversi con più disinvoltura, uno nuovo avrà bisogno di aiuto sia dal suo supervisore, sia dai colleghi. Questo passaggio però è essenziale per poter autoregolare il proprio lavoro.

Già a questo livello può emergere anche una reazione emozionale importante. Il compito così chiarito nelle sue implicazioni può apparire facile o addirittura routinario, di media difficoltà e fatica o assai impegnativo, complesso ed esigente. Ne deriva subito un giudizio preventivo che orienta le nostre reazioni emozionali, cognitive e volitive, sia nel bene, sia nel male. Nel senso che se il compito ci appare impegnativo ma al livello della nostra competenza, esso può attivare le nostre energie, ponendosi come una sfida. Se si rivela semplice e facilmente eseguibile, lo si affronta un po' a cuor leggero e ciò può indurre a sottovalutare il nostro contributo; se, invece, ci sembra superiore alle nostre possibilità nasce un senso di rifiuto o di disperata richiesta di aiuto. Comunque, è assolutamente necessario che tale obiettivo venga chiaramente capito nelle sue implicanze e serva da fondamentale orientamento e guida nell'impostazione del lavoro da svolgere. Si tratta di una descrizione interiore il più precisa possibile della situazione finale per poter giudicare se il proprio lavoro è stato fatto bene, sia come processo messo in atto sia come prodotto finale conseguito. Ciò è particolarmente fondamentale nel telelavoro e, specialmente, nel lavoro agile o *smart working*, pena una realizzazione carente o addirittura errata rispetto a quanto dovuto.

Nella fase attuativa, che coinvolge il monitoraggio del procedere e la necessità di intervenire se necessario a correggere eventuali errori o imprecisioni, entrano in gioco due componenti essenziali da saper gestire: l'attenzione selettiva e sostenuta; la riflessione critica. Quanto all'attenzione essa tende a variare a seconda della novità o meno del compito da svolgere e secondo pratiche abitudinarie e semplici, come preparare il lavoro, o pratiche più complesse e non ripetitive. Nel primo caso si opera quasi automaticamente senza prestare molta attenzione; questa viene concentrata più in generale sull'attività da svolgere e su quello che essa richiede; nel secondo caso occorre esplorare più attentamente le esigenze emerse o i passi da compiere. In questo secondo caso la richiesta di attenzione può portare a notevoli carichi di stanchezza, per cui occorre ogni tanto allentare la presa. Nel riscontrare discrepanze tra quanto richiesto dal passaggio lavorativo e quanto realizzato l'attenzione può essere diretta al problema emerso e così attivare una riflessione critica per capire il problema e cercare di risolverlo, magari chiedendo aiuto a qualcuno più esperto. Ma può anche concentrarsi su di sé ed entrare in uno stato affettivo negativo che influenza

non poco il comportamento operativo. Si tratta di quello che generalmente si definisce feedback interno e che anch'esso risponde al ciclo proprio di ogni feedback inteso come "informazione nei riguardi della prestazione che permette a una persona di cambiare il suo comportamento". Esso, infatti, è costituito, come abbiamo visto nel primo contributo, da un ciclo comprendente una funzione di input, un valore di riferimento, una comparazione, una funzione di output. L'attivazione di questo ciclo può derivare anche dall'intervento di qualche collega o dall'input di un supervisore. Questo è particolarmente importante nel lavoro a distanza, occorre, infatti, attivare sistemi di controllo del processo lavorativo in corso per evitare risultati insoddisfacenti o addirittura negativi.

Quanto alla riflessione, essa ha certamente un ruolo decisivo nella definizione degli obiettivi e nell'elaborazione di un piano d'azione, ma anche nel corso dell'azione la riflessione occupa un posto fondamentale. Questo vale non solo per la realizzazione di progetti ingegneristici e architettonici, ma in generale, per cui le indicazioni provenienti dagli studi di Schön⁴ sono del tutto pertinenti in ogni attività, soprattutto quando si manifesti qualche forma di feedback negativo. Più in generale riflettere in corso d'opera può portare a miglioramenti dello stesso progetto realizzativo, a integrare le procedure previste, a renderle più veloci e affidabili, ecc. Quando poi un compito diventa molto familiare, è facile che i pensieri e l'attenzione si spostino verso altri interessi, ma se emergono intoppi o problemi di vario tipo l'attenzione deve ritornare puntualmente sul passaggio operativo che ha suscitato tale disagio e cercare di superarlo. La riflessione critica durante la lavorazione ha certo un risvolto di riflessione valutativa del cammino già realizzato, ma essa svolge un ruolo decisivo al termine di esso. Val la pena ricordare che i criteri di qualità del prodotto finale non sono stabiliti normalmente dall'operatore stesso, ma essi devono essere ben presenti nella sua mente. In questa fase valutativa si evidenziano numerose reazioni emozionali. In primo luogo la percezione di competenza o di incompetenza a seconda del risultato ottenuto, a seguito di una attribuzione causale riferita a se stesso o ad altri. Dal punto di vista della crescita personale dovrebbe sempre più svilupparsi il gusto di far bene il proprio lavoro e il piacere che ne consegue.

Naturalmente la capacità di autoregolazione nel lavoro emerge chiaramente anche nel caso di apprendimento a distanza e di telelavoro. In questi casi, rispetto alla soddisfazione dei bisogni fondamentali indicati dalla teoria dell'autodeterminazione, vanno tenuti presente soprattutto quelli di autonomia e di competenza, mentre assai meno quelli di relazione. Nel caso dell'attività lavorativa in presenza normalmente il cammino sopra descritto si svolge in un contesto sociale con reciprochi possibili scambi di pareri, aiuti e sollecitazioni, ma

⁴ SCHÖN D., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

anche influenze negative e disturbanti, da parte dei colleghi e anche del proprio supervisore. In particolare ne ha bisogno chi entra nell'organizzazione come un principiante; ma anche chi ha già una certa esperienza, ma è nuovo nell'organizzazione, ha bisogno di adattarsi alla nuova situazione ed essere aiutato a farlo. Nel caso del telelavoro è essenziale che sia il supervisore, sia i colleghi, aiutino a chiarire bene il compito e le implicazioni di competenze a cui si deve rispondere.

Stimolare e sostenere forme di autocontrollo del proprio lavoro o del proprio apprendimento

Si è spesso accennato alla necessità di sviluppare nelle organizzazioni imprenditoriali una valida e corretta cultura del feedback. Ciò è importante in due ambiti specifici: quello dello sviluppo delle competenze lavorative specifiche del settore coinvolto; quello del sostenere la capacità di autoregolazione dei lavoratori in tale impresa. Dal punto di vista dello sviluppo della capacità di autoregolazione nel tempo sono state studiate forme di aiuto, che vengono definite "prompts" o stimoli. In generale l'acquisizione di un'abilità è facilitata anche dall'uso di istruzioni, aiuti gestuali, esempi e modelli ed altri stimoli aggiuntivi di vario genere. Si possono considerare *prompts* tutti «gli eventi di stimolo» che facilitano il soggetto ad agire in modo autonomo e corretto, in modo che possa poi sperimentare un risultato gratificante. Il comportamento positivo può essere aiutato in molti modi: guidando fisicamente la risposta del soggetto, con istruzioni verbali specifiche relative all'azione attesa, indicando l'elemento che dovrebbe essere scelto, mostrando attraverso un modello competente l'esecuzione adeguata delle risposte, aggiungendo immagini o figure esplicative. Questi ed altri esempi di aiuto possono definirsi forme di *prompting* solo se possiedono due caratteristiche essenziali: essere efficaci, produrre cioè un effetto di decisa facilitazione della risposta corretta; essere poi progressivamente ridotte e sparire (*fading*). La situazione più o meno lentamente deve ritornare al suo stato normale. I più diffusi modi per realizzare tale *fading* sono: riduzione graduale dell'aiuto inizialmente dato attraverso guida fisica diretta, così che l'aiuto viene via via fornito solo da istruzioni verbali; attenuazione di intensità del modello o del *prompt* verbale; attenuazione di varie forme di enfattizzazione di alcuni elementi importanti delle istruzioni (alcuni verbi pronunciati in modo prolungato o particolare); attenuazione della ripetizione di alcune parole chiave contenute nelle istruzioni verbali; attenuazione e sparizione progressiva delle figure, dei colori o di altre forme di aiuto visivo introdotte come aggiunte facilitanti in compiti di discriminazione.

Dal punto di vista dello sviluppo delle competenze richieste dal posto di lavoro il feedback esterno può assumere varie forme: a) puramente informativo, spesso di tipo misurativo (quanto bene o male rispetto al necessario); b) di commento valutativo; c) di suggerimento di come procedere; d) di sostegno nelle difficoltà e/o incertezze. Tuttavia, più che la forma del feedback spesso è determinante la percezione che si ha del soggetto che lo fornisce. Diverso è il commento, anche critico, da parte di chi sappiamo che ci vuole aiutare, rispetto a quello di chi ci valuta in maniera autoritaria e astiosa. Di conseguenza un primo elemento da considerare è il soggetto all'origine del feedback esterno e l'atteggiamento che lo caratterizza. In secondo luogo, un conto è il commento di un collega con cui stiamo collaborando, un altro conto quello di un supervisore che deve assicurare il buon procedere dell'attività produttiva. L'interazione che ne deriva può portare a concentrarsi sul lavoro e correggere quanto inadeguato, oppure su sé stessi e innescare problematiche relative alla stima di sé, alla propria auto-efficacia, o anche a evocare problematiche relative a disturbi relazionali. L'ideale di un feedback esterno ben condotto mira a sviluppare in maniera sistematica e attenta il feedback interno e la capacità di autoregolazione in tutta la sua pienezza. Un controllo esterno inadeguato porta alla dipendenza da altri e alla mancanza di senso di responsabilità nel procedere dell'attività operativa.

Si è accennato nel passato contributo alla formazione dei manager aziendali da questo punto di vista, suggerendo modalità positive di intervento valutativo e indicando i pericoli di forme di feedback negativo. Il saper riconoscere l'impegno ordinario, ma soprattutto straordinario dei dipendenti; il saperli incoraggiare nei momenti di difficoltà, favorendo la collaborazione tra dipendenti e il reciproco sostegno; il saper sottolineare la qualità del lavoro svolto o del prodotto realizzato, proponendolo come modello ad altri; il saper aiutare a risolvere conflitti emergenti tra colleghi o supervisori, adottando valide modalità di intervento sono alcune delle competenze manageriali spesso ricordate e ritenute necessarie per ottenere un buon clima relazionale e produttivo. Tutto ciò porta per converso a riuscire a evitare forme di feedback negativo, che tendono a criticare il lavoro svolto senza indicare possibili miglioramenti; demotivare i dipendenti, considerando solo i loro lati negativi; mettere in risalto ogni possibile mancanza, errore o comportamento disfunzionale. L'ideale è quello di saper costruire progressivamente una valida e feconda comunità di pratica professionale della quale negli ultimi decenni si è delineata abbastanza chiaramente l'importanza, anche per evidenziarne un aspetto centrale: quello di costituire una buona base di crescita collettiva e personale.

Il feedback come opportunità di apprendimento professionale

Negli ultimi decenni è stata data ampia attenzione ai processi di apprendimento sul posto di lavoro, in inglese *work based learning*. Questo è stato definito dal Cedefop nel 2011 come: “l’acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui segue una riflessione sulle attività realizzate”.⁵ Viene così sottolineata l’opportunità di apprendere nel concreto di una comunità di pratica, dove sono normalmente presenti persone che già possiedono competenze avanzate, persone di livello ordinario, principianti e soggetti che devono acquisire nuove competenze. Grazie alle possibilità di osservare persone più esperte, di lavorare insieme, di confrontarsi con gli altri, di sfruttare le loro osservazioni critiche, si crea un naturale sistema di apprendimento vicendevole e la possibilità di sostenersi con le pratiche e i modelli che sono stati verificati come effettivi. Scrivendo della comunità di pratica, Wenger afferma: “La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l’impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L’appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità.”⁶

In questo quadro è possibile esaminare il contesto lavorativo e di sviluppo delle proprie conoscenze e competenze dal punto di vista del ruolo del feedback. A parte la situazione di un apprendista o di un vero principiante, che esigono una guida esperta accanto a loro, Rey⁷ insiste in generale sul ruolo del contesto nel rendere più o meno possibile il trasferire competenze sviluppate precedentemente in altri contesti; tuttavia, occorre ricordare come più che il contesto fisico è importante il contesto umano e relazionale nel quale si è immersi. E in questo gioca un ruolo essenziale la comunità di pratica professionale nella quale ci si trova. A suo tempo Bandura, nel quadro della sua psicologia socio-cognitiva,

⁵ https://www.cedefop.europa.eu/files/5549_en.pdf

⁶ WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006. Vedi anche: WENGER E., McDERMOTT R., SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

⁷ REY B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

aveva evidenziato una delle sue dinamiche fondamentali trattando del cosiddetto apprendimento osservativo, apprendimento legato al concetto di esperienza vicaria.⁸ Osservando gli altri mentre agiscono e reagiscono in determinati contesti e prendendo in considerazione anche le conseguenze di tali comportamenti, le persone interiorizzano modi di agire e di reagire, regole e forme di comportamento e di relazione, formando così un patrimonio di esperienza che una volta codificata interiormente serve da guida all'azione. La valorizzazione dei processi legati all'esperienza vicaria, in particolare in ambito lavorativo, viene detto apprendimento osservativo o apprendimento da modelli. Il punto fondamentale è che su questa base è possibile sviluppare la propria competenza e autonomia. Vengono in genere indicati quattro livelli di progressivo progresso nello sviluppo delle conoscenze e delle competenze lavorative implicate. Viene anche osservato che non sempre occorre passare attraverso tutti i quattro livelli: questi indicano solo che la padronanza raggiunta in ognuno di essi facilita l'apprendimento successivo.

Il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di un esperto, che induce a ipotizzare gli elementi fondamentali che concorrono a sviluppare la sua competenza. L'esperienza vicaria, attivata dalla presenza di un soggetto già competente, permette di osservare direttamente le modalità attraverso le quali è possibile e utile attivare conoscenze e abilità già possedute per orchestrarle al fine di affrontare positivamente la situazione o il problema presente. Zimmerman,⁹ a esempio, ricorda i risultati di alcune ricerche che mostrano come la perseveranza di un modello nel portare a termine un compito complesso e impegnativo influisca sulla perseveranza di coloro che lo osservano. La constatazione che l'esperienza vicaria non sia sufficiente per passare all'effettiva manifestazione autonoma della competenza, implica la necessità di passare a prestazioni che cercano di imitare forme o stili d'azione, legati ad abilità che possono essere guidate e corrette socialmente. Si tratta del livello denominato dell'emulazione. Tuttavia, ben difficilmente il soggetto che apprende riesce a realizzare prestazioni che si avvicinano alla qualità generale di quelle del modello. Un miglioramento si può avere se la persona competente adotta un ruolo docente e offre guida, feedback e sostegno durante l'esercizio pratico. D'altra parte, il riuscire a emulare almeno in alcuni aspetti generali un modello ha effetto sullo stato di motivazione favorendo l'impegnarsi ulteriormente. Occorre segnalare come a questi due primi livelli la fonte di apprendimento delle abilità auto-regolatrici è

⁸ BANDURA A., *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1986.

⁹ ZIMMERMAN B. J., "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective", in BOEKAERTS M., PINTRICH P.R., ZEIDNER M. (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

esterna al soggetto che apprende. Negli ulteriori livelli di sviluppo di tali abilità, come vedremo subito, il riferimento diventa interno.

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

Se è vero che una competenza si sviluppa con l'esercizio sviluppato in un contesto di pratica lavorativa, è anche vero che essa implica quella che è stata definita da Yrjö Engeström la poli-contestualità, cioè il saper andare oltre il contesto specifico e la tipologia particolare di pratiche nei quali l'esercizio pratico è stato realizzato. È questo il problema della trasferibilità delle abilità e delle competenze da un contesto all'altro. Problema che diventa ancora più importante quando si tratta di vere e proprie transizioni da ambiente formativo a ambiente di lavoro, da un ambiente di lavoro a un altro, da un livello e ruolo professionale a uno superiore, ecc. Qui la competenza chiave è data dalla capacità di gestire sé stessi in tali passaggi e implica chiari obiettivi formativi centrati su quelle che oggi si definiscono come sviluppo di competenze strategiche che costituiscono la struttura fondamentale di una persona in grado di dirigere sé stessa nella vita, nello studio e nel lavoro.

Nel contesto di un'attività lavorativa è facile confrontarsi con le competenze degli altri anche come forma di autovalutazione delle proprie. E ciò ha non poche conseguenze sul piano personale. Se si riscontra in altri una competenza moderatamente maggiore, ciò può stimolare l'impegno a sviluppare la propria. Ma è indispensabile verificare anche quali ne siano le componenti, se conoscenze di riferimento, abilità mentali o pratiche, atteggiamenti indispensabili. Da questa analisi il soggetto deve saper elaborare un proprio progetto formativo o auto-formativo. Tuttavia, se la distanza tra la propria competenza e quella altrui è molto elevata può derivarne un sentimento di impotenza, di incapaci-

tà, di impossibilità a colmare tale gap e rinunciare all'impresa e accontentarsi della situazione di fatto. Se si percepisce, invece, una competenza inferiore alla propria, occorre evitare di sentirsi appagato e anche in questo caso rinunciare a perfezionare se stesso.

Il ruolo del feedback nello sviluppo dell'efficacia collettiva

Abbiamo constatato nel precedente contributo che tra le cause spesso citate per cui un dipendente pensa di lasciare il proprio posto di lavoro ci sia la mancanza di feedback da parte del proprio datore di lavoro. Viene sottolineato come una parte integrale del miglioramento delle proprie prestazioni stia nel ricevere un feedback regolare, sia come valutazione di quanto si fa, sia come suggerimenti per migliorare o rendere più efficace la propria prestazione. Si cerca anche di avere sistematicamente riscontri relativi al proprio valore e al contributo che si dà al sistema organizzativo e produttivo. Una seconda causa riscontrata è lo svilupparsi di relazioni sempre più difficili e causa di tensioni insopportabili tra il dipendente e i suoi superiori, ma anche con i propri colleghi. In altre parole, nel quadro del sistema di feedback presente nell'organizzazione si è sviluppata una modalità relazionale disfunzionale e distruttiva sia per totale mancanza di interazioni, sia per interazioni del tutto negative. Ciò è spiegabile dal momento che tra i bisogni umani fondamentali quello relazionale occupa un posto decisivo anche sul posto di lavoro. Non si tratta solo di buone relazioni umane, a esempio di tipo amicale, occorre che esse siano anche funzionali al perseguimento degli obiettivi comuni di produzione di beni o servizi. In questo contesto un caso particolare poco preso in considerazione sta nel percepire la distanza tra la propria competenza, ritenuta elevata, e quella degli altri membri del gruppo di lavoro, ritenuti inadeguati, distanza che interferisce sistematicamente nella realizzazione del compito collettivo fino al punto di essere insopportabile. Ciò può derivare da reclutamenti del personale in forme non attente e calibrate, dalla mancanza di valida gestione da parte di manager o di coordinatori e supervisori, da carenza di formazione continua, in particolare tenendo conto delle esigenze di una digitalizzazione del lavoro. Tutto ciò porta a prendere in considerazione accanto al senso di autoefficacia dei singoli anche il senso di efficacia del gruppo come tale o della stessa organizzazione imprenditoriale.

Albert Bandura ha osservato che la crescente interdipendenza del funzionamento umano porta a identificare con chiarezza il ruolo delle convinzioni dei membri di un'organizzazione o di un team circa l'essere in grado di produrre positivi e validi effetti attraverso l'attività collettiva. Infatti, non basta, so-

prattutto oggi, in un sistema produttivo fortemente strutturato e basato su interfacce digitali che i singoli abbiano una buona percezione di auto-efficacia, occorre che percepiscano anche, se non soprattutto, la produttività derivante dal lavorare in maniera ben coordinata e coesa.¹⁰ Bandura ha collegato il concetto di efficacia collettiva a quello di agentività collettiva in maniera analoga a quanto aveva fatto sul piano dell'autoefficacia. Con l'espressione "agentività", derivante dall'inglese *agency*, si intende la capacità di agire attivamente nel contesto reale per trasformarlo secondo un disegno migliorativo. L'agente è qualcuno che è capace di produrre un effetto: una causa attiva o efficiente. Caratteristica essenziale dell'agentività personale è la facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi. In questa impresa, secondo Albert Bandura, i fattori personali (cognitivi, affettivi e corporei), il comportamento messo in atto e le situazioni ambientali interagiscono e si influenzano reciprocamente.¹¹ L'agentività interpretata nel contesto del mondo del lavoro e delle imprese produttrici di beni e servizi viene spesso detta imprenditorialità.

La constatazione che porta a parlare di agentività collettiva e di percezione di efficacia collettiva deriva dal fatto che: «[...] la gente non vive le proprie vite in un'autonomia individuale. Invece, molti dei risultati che si cercano sono raggiungibili solo attraverso sforzi interdipendenti. Di conseguenza si deve lavorare insieme per conseguire ciò che non possono raggiungere da soli. [...] Condividere le convinzioni circa il potere collettivo di produrre i risultati desiderati è l'ingrediente chiave dell'agentività collettiva. I risultati di gruppo non sono solo prodotto del condividere conoscenze e abilità da parte dei differenti membri, ma anche delle dinamiche interattive, coordinatrici e sinergiche delle loro transazioni. [...] Di conseguenza l'autoefficacia collettiva percepita non è semplicemente la somma della percezione di efficacia dei membri individuali. Piuttosto è una proprietà emergente a livello di gruppo. [...] Il locus della percezione di efficacia collettiva è nella mente dei membri del gruppo. Gruppo che opera certamente attraverso il comportamento dei suoi membri. È la gente che agisce coordinatamente sulla base di convinzioni condivise, non un gruppo di menti non collegate tra loro, che pensano, hanno aspirazioni, motivazioni e auto-regolazioni autonome».¹² Così viene influenzato anche il futuro dell'impresa comune, l'uso delle risorse, l'impegno da mettere nel lavoro collettivo, lo stare in piedi nonostante fallimenti, forti opposizioni o scoraggiamenti.

¹⁰ BANDURA A., Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy, *Current Directions in Psychological Science*, 9, 1, 2000, pp. 75-78.

¹¹ BANDURA A., *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1986.

¹² BANDURA A., Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy, *Current Directions in Psychological Science*, 9, 1, 2000, pp. 75-76.

Promuovere il senso di efficacia collettiva nelle organizzazioni

Si è già accennato al fatto che la percezione di efficacia collettiva deriva da alcune fonti informative, tra le quali spiccano l'esperienza diretta, l'esperienza vicaria, la persuasione verbale, il benessere personale e collettivo. Si tratta di modalità di feedback che aiutano a orientare la nostra agentività nel mondo del lavoro. Nel 2000 Bandura ha pubblicato uno studio su come coltivare il senso di efficacia collettiva nelle organizzazioni e non solo quello di autoefficacia personale.¹³ Una meta-analisi delle ricerche sviluppate in questo ambito evidenzia come l'efficacia collettiva sia più fortemente correlata con la qualità delle prestazioni collettive realizzate dal team rispetto a quella riferibile alla sola autoefficacia dei singoli.¹⁴ Di conseguenza appare in tutta la sua pregnanza l'importanza di promuovere nelle organizzazioni il senso di efficacia collettiva accanto a una buona percezione di autoefficacia dei suoi membri. Per questi motivi è utile presentare e approfondire le indicazioni che Albert Bandura ha descritto e che hanno avuto ampi riscontri nella pratica. In primo luogo si parla di esperienze portate a termine dal gruppo, sia positive, sia negative che hanno evidenziato la qualità o meno delle competenze non solo dei singoli, ma in particolare di quelle collettive. Ciò richiede una riflessione critica che partendo dalle evidenze raccolte metta in luce i propri punti di forza e di debolezza. Si tratta di un feedback informativo che esige una buona presa di consapevolezza per impostare l'azione collettiva futura. Nel caso di esperienze risultate positive si tratta di prendere coscienza delle possibili cause di tale successo e progettare un percorso di ulteriore sviluppo, cioè affrontare progressivamente nuove sfide a un livello un po' più elevato di difficoltà. Molte indagini hanno constatato che i membri di un team si impegnano più fortemente e in maniera meglio coordinata e perseverante quando gli obiettivi da raggiungere si presentano come esigenti. L'esperienza diretta del buon funzionamento induce, infatti, a prospettare una possibilità di crescita e di carriera anche a livello personale e non solo sul piano dell'organizzazione.

Di fronte a un successo limitato, e ancor più a un insuccesso, il contraccolpo può essere vissuto in modo diversificato, e qui entra in gioco il ruolo del coordinatore o del supervisore: aprire un tempo di riflessione e revisione critica per individuare le possibili cause di ciò, distinguendo tra possibili ruoli negativi delle competenze o dei deboli sforzi individuali, dalla mancanza di coordinamento,

¹³ BANDURA A., Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. LOCKE (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior*, Oxford, Blackwell, 2000, pp. 120-136.

¹⁴ GULLY S. M. et alii, A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 2000, 87, pp. 819-832.

coesione e interconnessione tra i diversi membri del gruppo. Di qui, a seconda dei casi, si può partire per impostare un percorso di miglioramento: ricorrere ad altre fonti informative, in particolare le esperienze vicarie e la persuasione verbale, al fine di programmare un cammino di qualificazione valido e produttivo. Nel contesto organizzativo l'esperienza vicaria e il processo di *modeling* fanno riferimento a considerare esempi di organizzazioni e team che appaiono ben coordinati e funzionali per ottenere ottimi risultati in modo da individuare, anche mediante il confronto con le proprie inefficienze, indicazioni pratiche di miglioramento più che sul piano delle competenze individuali su quello del funzionamento del gruppo. Un ambito ben studiato da questo punto di vista è lo sport e i recenti campionati europei di calcio, nonché le Olimpiadi, hanno fornito buoni esempi di come migliorare. Si è riconosciuto come la compagine calcistica italiana non era composta da fuoriclasse, ma si presentava come ben coesa, ben coordinata, strutturalmente ben integrata. Così sia il quartetto dell'inseguimento a squadre nel ciclismo, sia il gruppo della corsa 4x100, erano ben coordinati tra loro, affidando ruoli adatti alle qualità di ciascuno. In tutti questi casi la causa del successo più che alla somma dei singoli era dovuta al gruppo stesso e alla sua qualità. Ne deriva l'importanza della considerazione attenta di esperienze valide e produttive sviluppate da altri, della consulenza di esperti, di consiglieri competenti, di colleghi anziani, etc.

Per apprendere dall'esperienza anche in caso di esiti negativi occorre chiarirsi bene il perché e come fare per migliorare la propria prestazione. Nel caso della necessità di crescere nelle competenze individuali si deve procedere di conseguenza, ma in gran parte dei casi occorre crescere come gruppo nella capacità di coordinamento, di strutturazione e di coesione. L'impegno nel lavorare in questa direzione si accosta a forme di persuasione sia verbali, sia materiali. Riuscire a infondere forti attese e convinzioni di potersi qualificare ulteriormente, manifestare fiducia e alta considerazione nel potenziale dei singoli e del gruppo, prospettare incentivi di vario genere al fine di motivare tutti a dedicarsi a tali obiettivi, sono tutte forme di persuasione individuali e collettive. Considerare, infine, attentamente le reazioni sia fisiologiche, sia emozionali positive che derivano dal riuscire a partecipare più efficacemente agli impegni del team, come quelle negative che emergono in caso di insuccesso o di risultati insoddisfacenti aiuta e mettere in luce l'importanza del benessere che deriva da far bene il proprio lavoro.

Conclusione

A conclusione di queste considerazioni si possono richiamare gli effetti diretti e indiretti del senso di appartenenza all'organizzazione in generale e al

gruppo di lavoro in particolare e la coesione del gruppo basata anche su buone relazioni interpersonali. Forme di invidia o gelosia, di conflitto dovute a cause interne o esterne al gruppo, facili giudizi negativi sul prossimo, etc. minano anch'essi la riuscita nei compiti collettivi.

La rassegna presentata evidenzia la portata delle informazioni di ritorno o feedback, che pervadono il contesto lavorativo, e orientano sia i singoli, sia i gruppi di lavoro, sia l'organizzazione stessa. Promuovere una cultura del feedback si presenta quindi come un obiettivo essenziale dello sviluppo organizzativo. Una seconda conclusione porta a considerare accanto alla capacità di autoregolazione dei singoli la capacità di autoregolazione del gruppo come tale: il sapersi porre un chiaro e condiviso obiettivo di lavoro comune, il prospettarsi una valida strategia realizzativa nella quale ciascuno assume un ruolo e una responsabilità precisa, il monitoraggio continuo del procedere e le eventuali mosse necessarie per superare incertezze o veri e propri errori, la valutazione progressiva del cammino percorso e di quello ancora da percorrere, la valutazione, infine, del risultato ottenuto e del contributo di ciascuno all'opera realizzata, la constatazione dell'efficacia collettiva nell'assumere impegni e nel portarli a termine nei tempi e nelle forme dovute. Non si tratta solo di alimentare la motivazione e la competenza, ma anche di considerare essenziale il buon funzionamento del gruppo.

La scuola non serve? A 100 anni dalla riforma Gentile

GIORGIO GHIOSSO¹

1. Una riforma che ha segnato la storia italiana

Cent'anni fa in pochi mesi, tra la fine del 1922 e la prima parte del 1923, un ristretto gruppo di intellettuali guidato da Giovanni Gentile diede all'Italia una delle più importanti e incisive riforme scolastiche della sua storia, riforma che segnò le vicende dell'istruzione italiana per almeno il mezzo secolo successivo. Gentile - chiamato all'incarico di ministro dell'Istruzione da Mussolini nel primo governo da questi guidato - vi arrivò con le idee ben chiare: ridare alla scuola quella centralità nella vita nazionale che sembrava smarrita e al tempo stesso ridare alla scuola l'orgoglio di essere un attore di primo piano nella vita della Nazione.

La scuola era infatti concepita da Gentile come il centro vitale attraverso cui edificare una società di italiani seri, laboriosi, consapevoli dei loro doveri, capaci di prolungare nei loro comportamenti virtuosi i sacrifici compiuti durante la Grande Guerra. Gentile era fermamente convinto che soltanto un popolo nutrito di una cultura radicata nella tradizione e non in balia dell'ultima moda - nel senso, dunque, di un sapere non fine a sé stesso ma trasferito e reinventato nella realtà quotidiana - era un popolo destinato a progredire, in grado di affrontare e risolvere i problemi, educato non solo a rivendicare diritti ma anche a onorare i doveri che la convivenza umana comporta. Nel restare aderente alla mentalità del tempo il filosofo siciliano era convinto che il compito della "rinascita nazionale" toccasse al ceto borghese e che proprio l'indebolimento morale della borghesia (che egli in larga misura faceva coincidere con il suo impoverimento culturale e con la ricerca dell'utile immediato) era una delle ragioni della fragilità della nazione.

Contrariamente a un'opinione ampiamente ed erroneamente diffusa (la storiografia su questo punto è convergente) la riforma di Gentile (e per la scuola elementare i provvedimenti predisposti da Giuseppe Lombardo Radice) non fu

¹ Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

affatto una “riforma fascista”. Certo Mussolini rese possibile la riforma, ponendola tra i suoi primi impegni di governo, ma essa si alimentò a sorgenti ideali e culturali che nulla spartivano con il fascismo.

Anzi i fascisti, soprattutto quelli intransigenti, non amarono né Gentile né la sua scuola (lo stesso Mussolini cambiò opinione e dopo il 1929 ne sollecitò il superamento) e, con il trascorrere del tempo, vi opposero un modello educativo del tutto diverso le cui radici affondavano nel movimentismo ardito-futurista. Anziché sui libri i giovani avrebbero dovuto crescere mediante l’esercizio fisico, la pratica sportiva e la formazione militare, l’esaltazione della lotta come misura del coraggio: le qualità insomma richieste allo squadrista piuttosto che allo studente. Su queste basi, il fascismo maturo sentì come “suoi” più i gruppi giovanili dell’Opera Nazionale Balilla e, poi, quelli più bellicosi della Gioventù Italiana del Littorio che le classi scolastiche nelle quali si respirava lo spessore culturale della scuola gentiliana.

La riforma di Gentile era il frutto di un ampio e tortuoso dibattito che si era svolto nel primo quindicennio del secolo tra insegnanti e intellettuali di varia fede (liberali, vociani, nazionalisti, cattolici, qualche socialista), concordi nel denunciare il decadimento della scuola positivista dominata dal desiderio del “pezzo di carta”, dall’esame facile e dalla preoccupazione dei genitori di far acquisire in tutti i modi ai figli anche un modesto titolo di studio che consentisse loro di compiere un piccolo passo avanti nella scala sociale. Preoccupazione comprensibile, ma che tuttavia, secondo Gentile (e non solo lui) provocava un’esplosione di iscritti a danno della qualità e serietà degli studi. Una scuola, insomma, dominata dall’individualismo e dall’utilitarismo.

Gentile e i suoi avevano un’idea diversa di scuola, un’idea di scuola, al servizio - come si diceva allora - della Nazione e cioè di una idealità che oltrepassava le aspettative dei singoli e s’inverava nello Stato etico: la scuola doveva essere la palestra nella quale i giovani apprendevano non solo il sapere colto (la scuola liceale) e le conoscenze necessarie per esercitare un’attività professionale produttiva (l’istruzione tecnica), ma anche - e soprattutto - facevano proprio uno stile di vita improntato a valori bene interiorizzati. Questo patrimonio li avrebbe dovuto accompagnare nella vita adulta, dando un senso al loro essere cittadini. L’educazione nazionale e patriottica era dunque posta al centro della riforma.

Attraverso il suo comportamento all’insegnante si chiedeva di essere il modello cui gli allievi avrebbero dovuto conformarsi. La qualità morale e culturale di maestri e professori era perciò la condizione prima perché la scuola conseguisse i suoi obiettivi. Da qui la severità con cui il ministro predispose i concorsi attraverso cui reclutare i docenti.

Molta acqua è passata sotto i ponti e gli studiosi hanno indagato pregi e limiti di una riforma politicamente conservatrice, ma culturalmente liberale, sta-

talista ma non fascista, pensata principalmente per rigenerare la borghesia del tempo, ma poco o nulla attenta alle aspettative dei ceti popolari per i quali le uniche possibilità di scolarizzazione erano il quinquennio elementare ampliato, nel migliore dei casi, a corsi di studio pratico senza sbocchi. Sintomatico è il fatto che i corsi che avviavano i giovani direttamente alle professioni fossero affidati alla competenze dei ministeri economici e non a quello dell'istruzione.

Ogni riforma è figlia del suo tempo e quella di Gentile e Lombardo Radice non sfuggì a questa regola. Tra Gentile e la realtà odierna è passata tanta acqua sotto i ponti, quasi - lo diciamo un po' estremizzando - un'era geologica non solo perché oggi la scuola non è più la detentrica egemone del sapere indispensabile per la vita, ma deve fare i conti (non solo in negativo, ma anche in termini di inaspettate opportunità) con una serie di concorrenti che non è qui il caso di richiamare tanto ci sono familiari perché di uso ormai quotidiano per tutti noi. Ma soprattutto Gentile pensava a una scuola fortemente selettiva, mentre noi faticosamente e non senza contraddizioni un secolo più tardi abbiamo maturato la convinzione della necessità della scuola inclusiva, sancendo il diritto di tutte le persone di poter fruire dell'offerta scolastica in ragione delle loro capacità, delle propensioni, della volontà di impegnarsi.

Oggi della riforma Gentile constatiamo ed ammiriamo la perfetta corrispondenza tra lo spirito animatore e la realizzazione pratica, ma non possiamo certamente prenderla come un modello cui ispirarsi. La riforma di cent'anni fa è ormai archiviata negli annali della storia, una grande fotografia per cogliere la temperie di un'epoca, un tema ormai delegato a quanti si cimentano con l'indagine storica.

2. Una riforma del passato con un insegnamento per il presente

Eppure c'è un aspetto della riforma Gentile su cui ancora merita riflettere: la centralità assegnata alla scuola nella vita sociale e nella formazione della coscienza civica. Alla scuola il ministro filosofo affidava un compito non solo d'istruzione, ma anche civile: alla validità e vitalità della scuola corrispondevano una società consapevole del suo destino e cittadini all'altezza delle loro responsabilità. La pessima qualità della scuola era anche l'antefatto della disgregazione sociale.

In questa convinzione c'era più di un auspicio, c'era anche una buona dose di utopia, ma - con tutti i limiti che possiamo rimproverarle - è possibile trovarvi anche un forte richiamo al dovere della politica *in primis*, ma anche della società

civile nel suo complesso, di provvedere ad assicurare alle giovani generazioni un'offerta educativa importante, insegnanti preparati, strutture adeguate.

Se lo sguardo dal passato si trasferisce agli ultimi decenni purtroppo la politica dei partiti da molti anni sembra aver dimenticato la scuola. Gli ultimi due coraggiosi tentativi per rimetterla al centro della vita degli italiani (le riforme progettate dai ministri Berlinguer, prima, e Moratti, dopo) con interventi a largo spettro sono andati a vuoto con un tal fracasso che più nessuno pensa sia ancora possibile mettersi sulla via alla riforma "epocale". Ma da qui a "dimenticarsi" della scuola ne passa. Il fallimento dei due ultimi progetti ha purtroppo diffuso la convinzione che la questione scolastica - se si escludono i provvedimenti che immettono in ruolo grandi masse di laureati senza occupazione - farebbe perdere solo voti, anziché guadagnarne. Un eventuale riordino del sistema scolastico inevitabilmente coinvolgerebbe gli interessi dei docenti (interessi non sempre e non tutti laudabili), modificherebbe alcune consuetudini radicate nelle pratiche scolastiche quotidiane: soprattutto verrebbe messa in discussione una visione di scuola ripiegata sul passato, collaudata e rassicurante mentre il futuro è pieno di incognite.

Beninteso: non è che i partiti e i sindacati e le poche voci che ancora resistono dell'associazionismo professionale, per esempio, non parlino di scuola, ma affrontano il tema in forma parziale e senza mai concepirla come architrave della vita associata e, dunque, sfuggendo all'interrogativo-chiave: quale senso attribuire alla scuola e all'educazione in essa impartita in quanto luogo di formazione dei futuri cittadini?

Nelle agende politiche non mancano tematiche riguardanti la scuola e la formazione meritevoli di attenzione, ma tutte settoriali: il rinnovamento del patrimonio edilizio scolastico, il miglioramento tecnologico della formazione a distanza, il potenziamento dell'istruzione tecnica superiore (forse la novità più stimolante degli ultimi anni) e molto altro ancora, ma tutte questioni parziali non alimentate da una visione generale. Nessun partito, sindacato o gruppo di pressione che proponga un'idea sul futuro scolastico intorno a cui riattivare un confronto di idee, dai sindacati soltanto proposte di corto respiro e interessate specialmente a dilatare gli organici (quanta differenza con il sindacalismo di fine Novecento, battagliero e carico di idee propositive!), l'associazionismo professionale ormai pressoché afono.

3. Le sfide mancate

La dimostrazione dello stallo scolastico - posto che ce ne sia bisogno - è documentato dai corti traguardi che hanno accompagnato la stagione della pandemia e della chiusura degli istituti e delle scuole professionali. Era questa una

grande opportunità per interrogarsi sulla necessità e utilità della scuola, del suo ruolo di formazione e socializzazione delle persone, dell'importanza di sperimentare nuove modalità di svolgimento dell'attività didattica. Se non fosse stato per i giovani e per la loro insistita richiesta di tornare in aula la chiusura delle scuole sarebbe passata nel silenzio generale e derubricata a un fatto "normale" imposto dalle circostanze. E invece non è normale bloccare in casa 7 milioni di ragazzi, ipotesi che non fu presa in considerazione neppure durante i bombardamenti della guerra.

Le questioni aperte con la violenza con cui il Covid-19 si è abbattuto sulle nostre società ha sollevato il tema dei valori che sono non solo alla base della formazione dell'identità personale, ma della stessa convivenza sociale. La contrapposizione tra economia e salute, così come le norme 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. Nel medesimo tempo l'emergenza cui abbiamo dovuto far fronte ha anche segnalato la presenza e rilevanza di risorse, individuali e collettive, disposte a impegnarsi per una società meno individualista e più attenta alla forza delle relazioni interpersonali e alle opportunità offerte dalla vita comunitaria.

L'imprevista opportunità, poi, di sperimentare in condizioni forzose pratiche di apprendimento differente da quello scolastico tradizionale (casalingo, didattica a distanza, mancanza di rapporti in presenza con i docenti, smembramento della classe) ha avviato nelle scuole a partire da basi empiriche e verificabili - e non solo nella riflessione pedagogica o sul piano della politica scolastica - un ampio dibattito sulle opportunità offerte dalla digitalizzazione in tema di insegnamento/apprendimento (per il momento prescindiamo dai limiti connessi alle precarie realizzazioni in cui l'esperienza si è svolta, dal rischio di pensare a distanza con gli stessi criteri della lezione in presenza, dalla penalizzazione delle fasce più deboli, dalle conseguenze di un'eccessiva esposizione allo schermo del pc, ecc.).

Quanto è avvenuto fulmineamente e imprevedibilmente nelle aule durante la pandemia ha aperto in ogni caso nuove prospettive e ha dimostrato che si può avere nei fatti "un'altra scuola" e non solo discuterne in astratto. Questa opportunità è passata tuttavia presto in sordina dietro la spinta di quanti auspicavano che tutto "tornasse come prima".

Ma il silenzio della politica diventa assordante solo che si confronti lo scarto tra quanto da anni sappiamo sulla debolezza degli apprendimenti degli alunni e le inefficienze delle scuole (documentate dalle rilevazioni annuali dell'INVALSI e da quelle triennali di PISA-OCSE) e la mancanza di idonee iniziative per raddrizzare le situazioni più deficitarie e bisognose di interventi migliorativi.

Il rituale che si ripete periodicamente è ormai noto e consolidato: alla pubblicazione dei periodici rapporti dell'INVALSI e dell'OCSE ci cospargiamo il capo

di cenere per le gravi lacune in italiano e in matematica registrate nella preparazione dei quindicenni, lamentiamo che le scuole del Centro-Sud sono purtroppo sempre in coda alle graduatorie nazionali, alcuni autorevoli esperti espongono su giornali e riviste possibili e ragionevoli interventi (anche a basso costo) che si potrebbero facilmente attuare per invertire il *trend*, il ministro di turno rilascia qualche dichiarazione sinceramente preoccupata, poi ricade il silenzio fino al successivo - e purtroppo quasi identico - rapporto sullo stato dell'istruzione italiana.

Mi domando: quale giudizio si può dare di un sistema che, come minimo, funziona a più velocità e non offre a tutti gli studenti le medesime opportunità?

Ove più ove meno in quasi tutti i paesi dell'Unione Europea esistono scuole che, per varie ragioni (popolazione scolastica difficile, ambiente sociale deprivato, indifferenza delle famiglie, leadership d'istituto inadeguate, docenti impreparati, ecc.) raggiungono risultati insoddisfacenti, ma nella quasi generalità dei casi i governi hanno da tempo predisposto iniziative per sostenere le scuole in difficoltà. Esistono interi scaffali con libri sul miglioramento scolastico, centinaia di esperienze si trovano rendicontate nel web (cercare *failings schools*). Nel 2013 qualcosa sembrò muoversi con l'approvazione del decreto n. 80 che istituì il Servizio Nazionale di Valutazione organizzato in modo da sollecitare gli istituti a predisporre appositi piani di miglioramento.

Dopo una fiammata d'iniziale entusiasmo, il Servizio è entrato nel tritacarne delle contese politiche, oggetto di critiche sindacali e accompagnato dalla diffidenze di una parte dei docenti, in specie quelli che dalle iniziative proposte dal Servizio avrebbero potuto trarre maggiori vantaggi. Il Servizio - che sarebbe dovuto diventare strategico per invertire una rotta di lassismo qualitativo - è finito così ai margini della vita scolastica e chissà se e quando potrà raggiungere gli obiettivi prefissati.

Questi pochi e sommi esempi stanno a documentare come il mondo politico abbia derubricato l'istruzione a tema secondario nel quadro delle sue scelte prioritarie, nonostante i pressanti inviti che giungono da ogni parte (in specie dai grandi centri di elaborazione degli indirizzi formativi europei) a porre la questione della formazione dei giovani, il rapporto scuola-lavoro, l'educazione a vivere una cittadinanza attiva e produttiva al centro dell'attenzione dei governi. Queste sollecitazioni pongono sul tappeto tematiche nodali che la politica italiana nelle sue varie ramificazioni ed espressioni non ha la forza o la volontà di affrontare e prendere posizione.

Cito soltanto alcune delle possibilità e delle alternative intorno a cui sarebbe necessario fare chiarezza: la scuola va pensata a rimorchio dell'economia e pilotata dalle esigenze del mondo produttivo come suggeriscono i grandi "pensatori" tecnocratici ove si mettono a punto le strategie del futuro dell'Occiden-

te? La scuola dev'essere ancora saldamente governata dal centro ministeriale (diciamolo francamente: l'attuale autonomia è poco più di una finzione) oppure bisognerà prevedere un nuovo modello organizzativo dotato di ampie autonomie magari razionalizzate intorno a reti di scuole interattive con la Formazione Professionale? La scuola dovrà sempre più essere finalizzata a prevenire il disagio giovanile con la conseguente trasformazione in un'opportunità anche di natura assistenziale? La scuola come luogo privilegiato per conservare la memoria e capace di trasmetterne il senso? Oppure una scuola tutta giocata sul presente? Una scuola utile come luogo di compensazione della disoccupazione intellettuale senza andare troppo per il sottile sulla qualità degli aspiranti al momento della assunzione?

4. Un pericoloso indebolimento

Personalmente nutro il timore che dietro lo scarso interesse verso il miglioramento e il potenziamento del sistema d'istruzione e formazione sia da individuare in una ragione esattamente opposta al ruolo civile assegnato cent'anni fa alla scuola gentiliana.

Temo cioè che stia maturando un pericoloso indebolimento - ben percepito anche a livello di opinione pubblica e tra le famiglie - verso quel luogo abitato per così tanti anni dalle giovani generazioni (spesso dimentichiamo che i ragazzi tra scuola dell'infanzia e università trascorrono nelle aule circa un quarto della loro esistenza), indebolimento connesso a sua volta alla convinzione che a scuola si debba andare per forza, ma che alla prova dei fatti essa "non serva", almeno nel senso che "serviva" in passato. Privata in gran parte del potere mobilitante nell'ascensore sociale, in difficoltà con la concorrenza della circolazione digitale, essa starebbe perdendo irreversibilmente la sua tradizionale centralità nella vita sociale, forse utile soltanto per gli spazi di socializzazione orizzontale (con i pari) e verticale (con adulti diversi dai genitori) che è ancora in grado di garantire.

Stanno non casualmente emergendo alternative scolastico-educative finora inedite. Secondo una parte (certamente ancora minoritaria, ma non senza risonanze) meglio sarebbe rinunciare ai riti ereditati dalla scuola primo novecentesca e praticare altre vie: inviare i figli (per chi può), a studiare all'estero, iscriverli, fin dalla scuola dell'infanzia, a costosi istituti privati basati principalmente sull'apprendimento linguistico, seguire corsi specifici per accedere alle lauree a numero chiuso che danno accesso a professioni prestigiose e remunerative, puntare sull'autoformazione attraverso una perfezionata pratica digitale, compiere esperienze libere e nomadiche "per conoscere il mondo", entrare quanto prima possibile (se si può) nel mondo del lavoro.

Vie diverse ma accomunate dalla volontà di interiorizzare senza “questa” scuola il capitale esperienziale e culturale necessario per corrispondere alle aspettative personali. Merita attenzione, per esempio, il fenomeno in costante crescita (per quanto rappresenti ancora un fenomeno di nicchia) delle famiglie che provvedono direttamente in casa all’istruzione dei figli per alcuni anni - in specie fino alla termine della scuola elementare. Questa scelta dovuta a ragioni diverse (religiose, affettive, pedagogiche, ecc.) svela una aperta diffidenza verso l’attuale sistema formativo a cui viene rimproverata genericamente una “incapacità educativa”. Fenomeno che in altri paesi ha dimensioni ben più vaste, segno della sfiducia verso “questa” scuola.

L’indebolimento della scuola tuttavia ha un prezzo, pagato dalla parte più debole della popolazione giovanile, dagli studenti i cui genitori non dispongono delle risorse per studi costosi, dai ragazzi che non incontrano “maestri” capaci e disponibili ad accompagnarli nella vita extra scolastica, dai giovani dalle illusorie speranze che la moltiplicazione delle esperienze sia più arricchente delle ore trascorse a scuola.

Non vorrei lasciare al lettore una visione solo in negativo dell’odierna vita scolastica. Alle inerzie dei partiti e dei sindacati sopperisce il generale senso di responsabilità della maggioranza dei docenti. Bisogna essere loro grati se, per esempio, durante la fase più acuta della pandemia la scuola italiana - pur tra limiti e difficoltà - ha continuato a funzionare. E non bisogna trascurare l’importanza delle relazioni interpersonali che si stabiliscono nelle classi e tra gli allievi e i loro insegnanti: anche questa è una ricchezza della scuola che non è lecito privarsi. Quanti stimoli culturali e comportamentali germogliano nelle aule, in grado di formulare proposte capaci di dare una direzione di vita ad adolescenti spesso imbambolati dalla frequentazione esasperata della rete. E ancora: se non c’è la scuola a formare coscienze critiche nell’impiego dei media, come possiamo salvarci dalla violenza selvaggia che circola in tanti social?

Ma pur con il riconoscimento dovuto alla generosità di chi quotidianamente vive con i ragazzi, resta la drammatica constatazione che oggi - sul piano degli orientamenti politici generali (quelli, tanto per intendersi, previsti dalla Costituzione) - la scuola italiana è tutto e niente. Può l’Italia crescere, assicurare ordine e benessere ai suoi abitanti, onorare i diritti delle persone, pretendere il rispetto dei doveri civici, conservare la sua memoria quando non è interessata a sapere dove va la sua scuola?

Carismi fondativi, politiche educative e forma d'impresa

ROBERTO FRANCHINI¹

Il titolo del presente articolo racchiude una sfida assai impegnativa, un nodo arduo da affrontare, che consiste nell'accostamento tra la missione apostolica, tipica di organismi come le famiglie carismatiche, il mutamento del contesto socio-politico, con l'introduzione progressiva (e oggi ipertrofica) dei meccanismi di Welfare, e la forma di impresa che le organizzazioni a movente ideale (OMI)² inevitabilmente assumono, nel momento stesso in cui il loro dono si traduce (si incarna) in opera sociale.

In realtà, dunque, la sfida è duplice: il carisma originario deve infatti attraversare due soglie, entrambe pericolose per il mantenimento e lo sviluppo della sua vitalità: la prima è legata al cambiamento delle circostanze storiche nelle quali l'idea fondativa è stata generata, circostanza che impedisce ai figli dei Fondatori di continuare a fare le stesse cose, pena l'esaurimento dell'originalità del dono che hanno ricevuto; la seconda, è la trasformazione del valore in forma organizzativa, sotto il condizionamento di moltissime normative e vincoli, con il pericolo che l'entropia dei diversi fattori materiali in gioco finisca per prevalere, neutralizzando la creatività pastorale.

Nelle pagine che seguono verranno presentate alcune riflessioni circa queste due transizioni, allo scopo di dare un piccolo contributo a coloro che, quotidianamente, incarnano la loro vocazione dentro alla fatica del tempo (il mutamento storico) e dello spazio (le forme organizzative).

1. Il Fondatore sta al suo tempo come noi stiamo a...

Nel 1994 l'allora Cardinale Bergoglio al Sinodo sulla Vita Consacrata mise in luce "la radice del più grave problema della vita consacrata, oggi". Lo ha fatto utilizzando una categoria di Henri De Lubac, la cosiddetta mondanità spirituale: "lo «spirito del mondo» entra nel midollo stesso dell'appartenenza della vita con-

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

² Così vengono denominate nel linguaggio economico le organizzazioni che nascono da un carisma fondativo. Cfr. ad esempio BRUNI L., SMERILLI A., *La leggerezza del ferro. Un'introduzione alla teoria economica delle Organizzazioni a Movenete Ideale*, Vita&Pensiero, 2010.

sacrata alla Chiesa sotto forma di funzionalità. I mezzi tendono a occupare il luogo dei fini, le cause strumentali quello delle cause finali. Ci può essere una mondanità spirituale quando ci si preoccupa eccessivamente del proprio carisma prescindendo dal suo reale inserimento nel santo popolo di Dio, confrontandosi con le necessità concrete della storia... e anziché essere «un dono dello Spirito alla Chiesa», la vita religiosa, così configurata, finisce per essere un pezzo da museo o un «possedimento» chiuso in sé stesso e non messo al servizio della Chiesa”³.

Il confronto con le necessità concrete della storia rappresenta per il Papa il criterio per mantenere e rilanciare il dono dei carismi, evitando che essi si trasformino in pezzi da museo, in racconti storici a carattere agiografico, in messaggi a carattere spirituale che si sovrappongono, senza incidere, sul tempo e sulle sfide dell’oggi. È infatti possibile gestire scuole e opere educative sostanzialmente identiche a mille altre, per come esse sono regolate da leggi e contratti, conservando al fianco di esse l’usanza di ricordare il Fondatore, i suoi scritti, le sue raccomandazioni ed esortazioni, come se la formazione spirituale di ciascun operatore fosse di per sé sufficiente a salvaguardare l’identità carismatica dell’istituzione. Ma lo è?

Introduco qui una possibile distinzione, non esente da critiche, tra due distinti elementi del patrimonio della tradizione cristiana: il carisma e la spiritualità. Possiamo dunque definire il carisma come un dono fatto da Dio ad un suo figlio, perché con la sua iniziativa e intraprendenza dia vita ad una specifica aggregazione di fedeli i quali, uniti in una qualche forma di comunione, generi opere che rappresentano “fari di fede e di civiltà”⁴ nel proprio tempo, rispondendo in modo innovativo ed efficace ad uno o più bisogni sociali del contesto in cui il carisma nasce. Segni caratteristici di un carisma sembrano essere dunque la generatività e la dimensione associativa, il cui risvolto è la scelta di specifiche forme organizzative, dotate di regole a supporto del legame e del dono comune.

La spiritualità rappresenta invece la dimensione personale, il modo cioè in cui la vita e il messaggio di un santo incidono sul modo caratteristico di vivere la propria vita di fede, accentuando l’uno o l’altro aspetto della ricchezza evangelica, come ad esempio il lavoro, la carità o la preghiera. Segni caratteristici della spiritualità sono dunque la formazione personale, con le sue ricadute sullo stile di vita, di volta in volta curvato sul nascondimento o sull’intraprendenza apostolica, sul servizio caritativo o sulla meditazione, e così via. La spiritualità

³ BERGOGLIO J.M., *Intervento al Sinodo sulla vita consacrata e la sua missione nella Chiesa e nel mondo*, XVI Congregazione generale, 13 ottobre 1994.

⁴ L’espressione è di San Luigi Orione.

non ha pertanto un riferimento diretto alle forme organizzative, se non come contesto in cui la persona spirituale quotidianamente opera.

Si comprende meglio, a questo punto, come sia possibile far convivere la spiritualità con un funzionamento per così dire neutro delle istituzioni educative, mentre la stessa cosa non si può dire per il carisma. Nel contesto di una scuola contrassegnata soltanto da leggi, norme e rendiconti, dove l'operatore può agire come desidera, in una sorta di autonomia educativa, è possibile vivere la propria spiritualità, ma non uno specifico carisma. In essa è possibile organizzare iniziative di formazione spirituale, ma non di formazione carismatica.

La formazione carismatica presuppone infatti un modo originale e generativo di organizzare il fatto educativo, rispondendo in modo organico e comunitario ai bisogni dei giovani, secondo una progettualità non solo condivisa, ma anche sostenuta e attuata mediante elementi di coordinamento e di metodo.

Ecco dunque il significato del titolo di questo paragrafo; per attualizzare il carisma, una comunità di credenti deve rispondere oggi e domani alla seguente proporzione: il Fondatore sta al suo tempo come noi stiamo al 2022, al 2030, al 2040 e così via. Senza una lettura illuminata dei problemi del contesto attuale, e senza la conseguente mutazione delle forme e dei metodi di risposta ai bisogni educativi contemporanei, il carisma si irrigidisce, perde vita, diventando oggetto di semplice esortazione spirituale, quando non di mere forme di ricordo storico (una sorta di archeologia delle intuizioni fondative).

1.1. Il Fondatore sta al suo tempo...

Per muovere la riflessione all'interno del perimetro ideale della proporzione, occorre prima di tutto analizzare la prima parte (la più semplice, per così dire): il Fondatore sta al suo tempo! Dunque, in quale contesto storico i santi sociali, destinatari (e portatori) del dono di un carisma educativo, hanno pensato il loro metodo e generato le loro opere?

Tenendo conto che l'intento di questo contributo non è l'analisi storica, ma l'attualizzazione dei carismi, può avere una certa legittimità accomunare la genesi dell'opera educativa di don Bosco, Maddalena di Canossa, Lodovico Pavoni, don Giovanni Calabria, Leonardo Murialdo, Luigi Orione, Nando Negri e altri ancora. Rileggere la loro esperienza, cercandone i tratti comuni, "non è solo una domanda che soddisfa la semplice curiosità storica. È, piuttosto, una domanda che ci mette in contatto con quelle origini che ancora oggi servono per mantenere vivi gli stessi obiettivi, per rafforzare e perfezionare le strategie educativo-pastorali e, infine, per aggiornare la capacità di leggere e rispondere alle sfide di tutti i tipi che i giovani incontrano nel presente per un futuro

migliore”⁵. L'intento è quello di “richiamare quelle radici che vanno lette non soltanto con il ‘senno del poi’, ma soprattutto con quell’attenzione a delle scelte che hanno saputo dialogare con la realtà di allora senza rinchiudersi”⁶.

Con una riduzione drastica e semplificatrice, situiamo nella rivoluzione industriale, e nelle problematiche sociali che essa ha causato nell’arco di più di un secolo, l’humus nel quale ha preso vita il seme dei loro carismi educativi. “In particolare, gli anni tra il 1780 e il 1830 furono caratterizzati da uno sviluppo economico accentuato: da un sistema basato sull’agricoltura, sull’artigianato e sul commercio, si passò a una programmazione di tipo industriale caratterizzata dall’uso generalizzato di macchine azionate da energia meccanica e dall’utilizzo di nuove fonti energetiche inanimate. Una conseguenza del ribaltamento avvenuto nei programmi, nei metodi e nei processi produttivi fu l’indurimento dei rapporti tra gli attori produttivi. I salariati furono sempre più spinti in una posizione subalterna, debole, costantemente precaria. Per il lavoro e il tempo impiegato ottenevano un modesto corrispettivo economico. Gli imprenditori, proprietari delle fabbriche e dei mezzi di produzione, accentuarono un potere assoluto di direzione e di controllo guardando soprattutto all’incremento del profitto”⁷.

In particolare, le fasce di popolazione minorile risultarono le più vulnerabili: poste ai margini del fiume del progresso industriale, i bambini e gli adolescenti finirono per vagabondare per le strade degli agglomerati urbani, esposti ai rischi dell’adescamento e del malaffare. Le politiche pubbliche dovettero ben presto occuparsi di questa piaga, reagendo con iniziative di carattere repressivo, che col tempo divennero metodologia diffusa, finendo per identificare nell’immaginario collettivo il bambino come un essere da astringere con la forza di percorsi coatti e punizioni.

Guiducci, nella sua ricostruzione della genesi del metodo educativo di san Giovanni Bosco, ha identificato quattro significati del termine prevenzione, che il Santo scelse per sé nell’indicare la rotta da seguire. La prima forma di prevenzione è quella legata alle case di correzione e alle cosiddette lezioni salutari: affidata alla forza di polizia, questa modalità di intervento è innervata di segregazione, disciplina e umiliazione.

La seconda forma di prevenzione è legata al lavoro coatto: alcuni circoli più illuminati della compagine sociale videro nella costrizione al lavoro socialmente utile lo strumento elettivo per allontanare il vizio. L’antitesi tra ozio e lavoro, tra vizio e virtù si è in seguito raffinata nella terza prevenzione, che vede nel lavoro

⁵ ATTARD F., *La Formazione Professionale per i giovani nella Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Rassegna CNOS*, 1/2015, p. 28.

⁶ *Ibi.*

⁷ GUIDUCCI P., *Metodo preventivo? Sì. “Tenere a bada” i giovani con qualche lavoro? No. L’originalità del contributo di don Bosco (1815-1888)*, in *Rassegna CNOS*, 3/2013, p. 26.

presso padrone la via per una disciplina della vita del giovane, e per orientare la coscienza alla riconoscenza verso il proprio benefattore. Comune a queste due forme di prevenzione c'è la visione moralistica del lavoro, visto come pena ed espiatione, e come strumento di contrasto all'ozio padre dei vizi⁸; oltre a questo, soggiace il cosiddetto fatalismo delle carriere: privo di dignità sua propria, il giovane è destinato a rimanere subalterno, legato alla benevolenza verso un padrone più o (spesso) meno benevolente.

La quarta prevenzione, da Guiducci attribuita a don Bosco, può senz'altro essere identificata come un tratto comune ai santi educatori, da Maddalena di Canossa sino all'opera di don Nando Negri nel secondo dopoguerra: il lavoro è parte rilevante del progetto di vita della persona, non semplicemente riscatto sociale ma inserimento nel più ampio disegno di Dio creatore, vocazione umana, cristiana e professionale.

Non che manchi la sensibilità verso i temi sociali della liberazione dallo sfruttamento e dall'arbitrio dei datori di lavoro: più semplicemente, quest'ottica è superata dalla visione del giovane come soggetto della vocazione, da orientare verso la realizzazione di sé. Malizia, sempre riferendosi al santo salesiano, coglie bene questa trasformazione della visione sociale, illuminata dal carisma: si tratta di "una concezione più ampia del lavoro che non viene più inteso soltanto come strumento di mortificazione e di crescita nella vita virtuosa, ma anche come mezzo privilegiato per inserirsi nella società e diventare onesti cittadini. In altre parole emerge [...] una visione sociale del lavoro che, però, non trasforma Don Bosco nell'assertore di una rivoluzione sociale perché al fondo della sua azione rimane sempre la preoccupazione della salvezza dell'anima. La dimensione più importate della concezione che Don Bosco aveva del lavoro è senz'altro quella educativa. [...] il lavoro ha principalmente la funzione positiva di permettere all'uomo di trovare il suo centro"⁹.

In ambito più tradizionalmente educativo, come a scuola e in oratorio, vige la stessa dinamica trasformativa, animata dai carismi. In un tempo in cui la relazione tra maestro e allievo era fortemente connotata da autorità, gestita con il viatico di regole rigide e castighi esemplari, i nostri Fondatori propongono all'unisono una metodologia paterna e amorevole, ancorata al principio del "farsi più amare che temere". La figura dell'educatore ne viene completamente trasfigurata: lungi dall'essere distante e incline ad incutere timore, egli è familiare e vicino ai ragazzi, che accompagna con cuore e dedizione.

⁸ Cfr. per questo anche CASELLA F., *150 anni d'Italia e Salesiani: il contributo pedagogico. Il Sistema preventivo tra passato e presente*, in *Rassegna CNOS*, 2/2011, pp. 21-37.

⁹ MALIZIA G., *Spiritualità Salesiana del Lavoro. Una introduzione*, in *Rassegna CNOS*, 3/2014, pp. 21-22.

Questo stile, già evidente in san Giovanni Bosco, riluce nella straordinaria lettera di san Luigi Orione sul suo metodo educativo paterno-cristiano, scritto lunghissimo ed elaborato che risente profondamente della pedagogia rosminiana: in essa, il santo tortonese mette al bando punizioni e castighi, visti come strumenti esterni e meccanici, in grado al più di generare una bontà apparente e posticcia. Al contrario, noi educatori dobbiamo “avvicinare il cuore dei giovani e farci come ragazzi con essi, e, raccomandandoci a Dio, prendere in mano, con grande riverenza, l’anima dei giovanetti a noi affidati, come farebbe un buon fratello maggiore con i fratelli più piccoli.”¹⁰

1.2. ...come noi al 2022

È palese che il contesto sociale in cui le OMI operano oggi è drasticamente cambiato, ad ogni livello. Se alcuni elementi dei carismi educativi possono conservare ancora oggi il loro valore, magari assumendo un colore o un’importanza diversa, altri vanno profondamente ripensati, per rilanciarne il carattere sorgivo di risposta alla chiamata di Dio, incarnata nei bisogni del tempo presente.

La prima grande differenza potrebbe essere identificata come *il passaggio dalla povertà materiale alla povertà educativa*. Una possibile obiezione a questa considerazione consiste nel riconoscere che ancora oggi la povertà materiale è diffusa all’interno della popolazione di allievi della Formazione Professionale. Ma è proprio così? È possibile paragonare la situazione di precarietà in cui versavano bambini e adolescenti durante l’Ottocento e nel periodo tra le guerre con la situazione socioeconomica dei giovani che i centri di formazione accolgono oggi? Difficile pensare che il paragone regga, né che la povertà materiale rappresenti una delle sfide principali per l’azione pastorale.

La povertà educativa rappresenta invece, a ben guardare, un fenomeno dalle proporzioni drammatiche, e per molti aspetti inedito, generale e diffuso oltre il perimetro dei giovani della Formazione Professionale e probabilmente anche oltre la questione giovanile in senso stretto (se è vero che il principale problema dei giovani.... sono gli adulti!). Riprendendo il recente contributo di Chávez Villanueva¹¹, si può affermare che lo scenario socioculturale è profondamente scosso dall’onda lunga dei tre schiaffi all’Io descritti da Sigmund Freud, oltre che dagli effetti di tre recenti catastrofi.

¹⁰ Per uno studio sulla lettera di don Orione e sul rapporto con la pedagogia rosminiana cfr. FORNEROD F.H., *L’educazione cristiana della gioventù. Edizione critica della lettera di San Luigi Orione sul Metodo Educativo Cristiano – Paterno*, Roma 2022.

¹¹ CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Sfidati da una nuova situazione culturale*, in *Rassegna CNOS*, 1/2022, pp. 47-66.

Sul piano interno e sotterraneo del rapporto culturale tra l'uomo e il mondo, il terzo schiaffo di Freud è rappresentato dalla scoperta dell'inconscio, che costringe l'uomo a riconoscere di abitare non il centro, bensì la periferia di sé; prima, quelli inferti da Copernico e Darwin, che spingono l'essere umano verso altre due periferie: la periferia del mondo (la darwiniana assimilazione della specie umana alle altre specie terrestri) e la periferia dell'universo (il superamento copernicano dell'eliocentrismo).

Sul piano superficiale ed esterno delle vicende storiche il nuovo millennio, con le sue rapidazioni¹², "moltiplica dall'esterno i fattori di crisi di una soggettività che il narcisismo condanna ad abitare il perimetro angusto dell'io minimo, alle prese con la propria intristita residualità. Così, il dubbio che attanaglia dall'interno esistenze alle prese con un piacere dalla funzione più terapeutica e anestetica che edonistica, trova amplificazione dall'esterno a seguito di vicende planetarie particolarmente destabilizzanti"¹³: il terrorismo e la violenza civile (le Twin Towers), i tracolli finanziari (il fenomeno dei mutui subprime) e l'impatto di patologie endemiche (il Coronavirus).

È singolare il fatto che lo spaesamento e la disillusione prodotti da questi fenomeni culturali (profondi) e storici (superficiali) non ha prodotto una ripresa dell'umanesimo e della corrente antica della solidarietà sociale, ma un accentuarsi ed un estenuarsi del narcisismo, compiendo quella che è stata definita la lunga incubazione moderna del soggetto narcisista¹⁴.

Pertanto, le caratteristiche psicologiche che spesso i formatori constatano (magari lamentandosene) nei loro allievi non sono altro che l'esito di processi più ampi e generalizzati, di cui gli stessi adulti sono fautori e protagonisti. Il ripiegamento su di sé, la demotivazione, la sfiducia nell'adulto e nelle istituzioni, la fuga nei social media sono soltanto gli effetti di un fenomeno drammatico, che consiste nella povertà educativa, che diventa involontaria povertà degli educatori e povertà dei curricula.

In uno scenario così liquido¹⁵, la stessa idea di scuola e di lavoro come veicoli di riscatto sociale è indebolita, se non seriamente minacciata: da qui le manifestazioni palesi di disamore verso l'istruzione e di indifferenza verso il futuro e la carriera. Nei ragazzi della Formazione Professionale il cambiamento si rende già evidente nel momento in cui il laboratorio, solo vent'anni fa forte catalizzatore di motivazione (in grado di far "sopportare" agli allievi la parte culturale del curri-

¹² L'espressione "spagnoleggiante" è di Papa Francesco.

¹³ CHÁVEZ VILLANUEVA P., cit., pp. 50-51.

¹⁴ LASCH C., *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Vicenza, Neri Pozza, 2020.

¹⁵ Celebre è l'espressione del sociologo Bauman, cfr. BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2011.

colo), ora soffre anch'esso di scarsa attrattiva. I ragazzi con l'"intelligenza nelle mani" non sembrano voler mettere mano al lavoro. Senza una loro precisa colpa, i giovani rischiano di stagnare, "fragili e spavaldi"¹⁶, in un presente fine a sé stesso, con debole propensione al progetto di vita. A questa fattispecie il mondo del lavoro risponde, quasi intenzionalmente¹⁷, con l'alea della precarietà e della flessibilità, procrastinando il più possibile l'accesso alle carriere. Al lavoro precoce, contrassegnato da disciplina, rigidità e stabilità delle carriere, tipico delle società industriali, si sostituisce una malintesa protezione del minore, messo falsamente al centro del progetto educativo, in realtà sospeso, come un trapezista, tra l'infantilismo delle routine scolastiche e responsabilità che tardano ad arrivare.

In questo scenario, si avverte un secondo elemento di cambiamento, atto ad un ripensamento delle intuizioni dei Fondatori all'interno del presente contesto storico: il primo, appena descritto, è sintetizzabile nel passaggio dalla povertà materiale alla povertà educativa; il secondo, riguardante ancora la condizione giovanile, consiste nel *passaggio da condizioni di sfruttamento (lavoro minorile, precarietà, arbitrarità del padrone, etc.) a una condizione di mancato riconoscimento del ruolo adulto*, nascosto dietro ad una malintesa, forse eccessiva protezione dell'infanzia e dell'adolescenza, che si trasforma in una bolla di irresponsabilità e di narcisismo indotto, con conseguente continuo rimando dell'impegno personale, ancora prima che lavorativo.

Di fronte alla complessità delle torsioni umane appena brevemente delineate, sorprende l'immobilismo e, in qualche modo, la pochezza dei progetti educativi offerti dall'istituzione scolastica. Povertà educativa significa, innanzitutto, povertà degli educatori e povertà del curriculum! Gli obiettivi dichiarati si affollano ancora sul versante degli assi culturali, in una sorta di inflazione dei contenuti, come se gli allievi fossero gli stessi di ieri, pronti a stare seduti e silenziosi ad ascoltare l'autorità educativa, che racconta loro elementi di cultura altrimenti inaccessibili.

Si aggiunge qui un *terzo e ultimo elemento straordinario di cambiamento, questa volta riguardante il contesto, ovvero l'avvento dell'infosfera¹⁸ o del paradigma digitale¹⁹*. Senza avventurarci nel solito bilancino tra rischi e opportunità delle nuove tecnologie, esse vanno prese come un fatto, che muta profondamen-

¹⁶ L'espressione è di Pietro Poli Charmet, cfr. *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Bari, Laterza, 2010.

¹⁷ Vedi la profezia espressa da Charles Handy, che a fine millennio affermò che il mondo del lavoro sarebbe diventato riluttante a garantire un posto fisso per tutti. Cfr. dell'autore *The age of unreason*, Harvard Business School Publishing, 1991.

¹⁸ FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.

¹⁹ Cfr. FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in *Rassegna CNOS*, 2/2020, pp. 75-98.

te lo scenario educativo di riferimento. Al di là di tutto, occorre immaginare una scuola meno responsabilizzata sui contenuti, e più (molto più) sulla bussola (Learning Compass)²⁰ che consente ai giovani di orientarsi nel maremoto di vecchie e nuove conoscenze, e nell'incertezza di notizie vere e false. Si tratta dunque di un ulteriore pungolo a spostare l'attenzione verso la formazione dell'uomo, relativizzando il tradizionale compito di mediazione culturale. Eppure, l'istituzione educativa si arrocca nel ruolo superato di catena trasmissiva, mantenendo i meccanismi ritualistici della classe, dell'orario e dei libri di testo.

Molto altro ci sarebbe ancora da dire sul 2022, ma è già possibile partire da qui per provare ad immaginare cosa avrebbero fatto i Fondatori oggi, o meglio che cosa possiamo (dobbiamo) fare noi per rispondere al dono che da loro abbiamo ricevuto, accogliendolo nell'unico modo possibile, ovvero spendendolo nel nostro tempo, e generando quei mezzi e strumenti di educazione che meglio rispondono ai bisogni di oggi.

Sollecitati persino dall'OECD²¹, occorre che le scuole e i centri di formazione a movente ideale sfuggano definitivamente all'agnosticismo seriale dei curricula, tornando a mettere al centro del progetto formativo la grande domanda: cosa significa essere uomini? Quali valori e atteggiamenti universali costituiscono la dotazione umana, prima, durante e dopo le sfide e le urgenze che la storia variamente presenta? Come la scuola può contribuire a plasmare un futuro migliore, incorporando nel curriculum quegli elementi antropologici che rendono lo studente più uomo, e dunque più pronto ad affrontare le scelte etiche per il bene comune?

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

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

²⁰ Learning Compass è un quadro curricolare di riferimento creato dall'OECD nell'ambito del progetto Future of Education and Skills 2030, cfr. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>.

²¹ L'OECD, organismo per la cooperazione e lo sviluppo economico, in una recente pubblicazione non ha avuto paura di rimettere al centro la grande domanda: chi è l'uomo, perché lo si possa educare?

Naturalmente questa affermazione va messa a terra, per non rimanere sul piano delle dichiarazioni di principio: è giunto il momento di transitare verso un approccio esplicito all'educazione personale e sociale, responsabilizzando in modo più chiaro la scuola (e i formatori) su questo modo di intendere la loro responsabilità, o d'altra parte gli esiti del processo formativo.

Nel nome di una rinnovata carità pastorale, di fronte alla povertà educativa, al narcisismo indotto e all'avvento dell'infosfera, al cuore del curricolo del 2022 va posto un'idea di giovane generoso, attivo nel bene, collaborativo, tenace, curioso verso il vero e il bello. Nell'epoca del narcisismo esasperato, l'istituzione educativa deve essere in grado di ribaltare il senso e la direzione del narcisismo stesso: sotto la cortina dell'apatia e dell'indifferenza, l'adolescenza è e rimane, costitutivamente, il tempo dei sogni e delle belle utopie. Ingaggiati da educatori pronti a costruire insieme progetti di bene (Service Learning), messi al centro di attività adulte al servizio del bene comune, gli allievi rispondono con entusiasmo, sorretti paradossalmente dal loro stesso narcisismo, trasfigurato però da traguardi altruistici.

Non sono i giovani a non dare, sono gli adulti a non chiedere! Guardando a loro con la speranza dell'educatore amorevole, i formatori dovranno impegnarsi meno sull'alfabetizzazione (quante volte è necessario alfabetizzarsi?), e molto più sull'iniziazione alla vita adulta, contrassegnata da generatività e da lavoro precoce.

Per questo, oltre a guardare con ottimismo e intraprendenza ai nuovi scenari aperti dalle politiche formative, spinte sull'apprendistato precoce e sulla formazione duale, è opportuno che le istituzioni educative rivedano in profondità il loro progetto formativo, approfittando di ogni opportunità di flessibilità per dedicare un tempo esplicito all'educazione personale e sociale, mediante metodologie legate all'animazione socio-educativa; questa azione, particolarmente importante all'inizio di un percorso (non fanno team-building anche nelle aziende?), richiede anche in seguito un'integrazione continua con l'intero itinerario formativo: per questo, l'inedito compito è quello di dare dignità curricolare a progetti di volontariato culturale e sociale, abbattendo la rigidità dei confini disciplinari e degli orari, e favorendo per davvero una didattica attiva, in cui il protagonismo degli studenti, la centratura su problemi/progetti, la dimensione collaborativa/cooperativa siano un motore di crescita personale, prima e oltre il singolo apprendimento disciplinare.

Una bella sfida per le istituzioni scolastiche, una missione che, se portata avanti, potrebbe rinforzare (restituire?) il ruolo sociale e persino il prestigio dei formatori, mettendo in luce il solo così insostituibile apporto alla civiltà di domani.

2. La seconda transizione: le forme organizzative

Di fronte alle trasformazioni richieste dalla novità dei carismi educativi, si evidenzia ancora di più l'obsolescenza dei modelli organizzativi in auge nelle organizzazioni formative. Il fattore organizzativo, per altro, ha una natura tale da indurre il pericolo dell'auto-referenzialità, ovvero dell'eterogenesi dei fini: la forma concreta in cui la carità pastorale si struttura tende nel tempo ad irrigidirsi, smarrendo il legame con il senso ultimo della propria ragion d'essere, per rimanere intrappolata nei processi e nelle singole azioni burocratiche.

Proprio per questo Papa Francesco ricorda continuamente che la Chiesa non è una ONG: questo slogan, tuttavia, non vuol significare che l'esercizio della carità da parte del popolo ecclesiale possa fare a meno di strutturarsi in forma d'impresa, anzi! Al contrario, è da ritenere che il Papa voglia ricordarci che la forma stessa in cui si incarna l'amore per il prossimo non può essere intesa come un fattore neutro, pertanto assimilabile da qualsiasi altra organizzazione, ma come uno degli elementi chiave per rappresentare al mondo l'originalità dell'azione che sgorga dai carismi. Se questo è vero, è da vedere come un pericolo, o probabilmente come una vera e propria deriva il fatto che le opere nate da un movente carismatico sposino in modo acritico forme organizzative nate altrove.

La tradizione ecclesiale dei santi sociali è nata in un periodo storico e in un contesto sociale durante e nel quale lo Stato non era ancora giunto all'ipertrofia normativa dei sistemi di tardo Welfare, connotati da autorizzazione, accreditamento, contratti, vigilanza, etc. Oggi, al contrario, il rischio di un pericoloso, annichilente dualismo tra ispirazione carismatica e forma di impresa è notevolmente aumentato: oltre alla fatica di gestire istituzioni oramai secolari, già di per sé soggette ad entropie organizzative, si aggiungono i cavillosi legacci legislativi, la gravosa fattispecie aziendale e, per finire, l'evidente somiglianza con istituzioni nate da altre componenti sociali (es. imprese, parti sociali, etc.) accomunate dalla medesima fonte di finanziamento e rese identiche dal dispiegarsi dei dispositivi di accreditamento.

Il dualismo tra carisma e forma d'impresa si esplicita in due derive, o forse tentazioni, in fondo tra loro complementari:

- la prima, che potremmo chiamare farisaismo, è quella di immaginare che la piena osservanza delle leggi e il principio professionale del "fare le cose tecnicamente bene" sia sufficiente a conservare l'identità delle opere;
- la seconda, che potremmo chiamare ripiegamento, è quella di trasformare il carisma sociale in mero nutrimento personale, ovvero in spiritualità, da spendere poi in un'organizzazione per così dire neutra.

Come si esce da questo dualismo? È possibile ancora oggi tradurre le intuizioni dei santi nell'originalità di opere educative, pur sotto la spada di Damocle dei meccanismi di impresa e delle norme autorizzative?

Una possibile via di uscita potrebbe essere rintracciata in una chiara definizione degli esiti, intesi come missione di una organizzazione (linguaggio per altro pienamente compatibile con le scienze aziendali). Ci aiuta il Vangelo: dai loro frutti li riconoscerete! Dunque, quali sono i risultati attesi di una scuola o di un centro di formazione gestiti a partire da un carisma ecclesiale? Certamente, i puri risultati di performance tipici di qualsiasi impresa non sono sufficienti al riconoscimento al quale accenna il Vangelo.

Per fare qualche esempio, un bilancio in ordine, un verbale perfetto degli organismi di rendicontazione, l'adesione ad una moda didattica o un buon rapporto con l'Assessore di riferimento, pur tutti elementi positivi, non sono e non possono essere indicatori della vitalità carismatica di un'organizzazione. Pertanto, forse occorre partire dalla fine, ponendosi la domanda: quali ulteriori risultati desideriamo che l'opera "produca"? Quali indicatori di esito vorremmo fossero visibili, a denotare una vita organizzativa eccedente rispetto a quella definita da standard amministrativi e/o autorizzativi?

Qui si rintraccia un possibile orizzonte per un nuovo modo di governare le imprese a movente carismatico: la scelta degli indicatori, e la loro responsabile misurazione, attuata non solo per avviare processi di miglioramento, ma anche per comunicare, testimoniando con vigore la propria differenza rispetto ad altre istituzioni²². Si tratta, in definitiva, di scegliere e privilegiare obiettivi che non sono prefigurati né da una buona amministrazione d'impresa né dalle griglie di autorizzazione e accreditamento. In questo modo, gli indicatori aiutano a progettare e sostenere l'eccedenza della carità rispetto alla giustizia, l'ulteriorità dell'iniziativa ecclesiale rispetto alle leggi e ai livelli essenziali di assistenza.

Già in un altro contributo avevo provato a immaginare una diversa organizzazione dei processi organizzativi alla luce di una chiara ridefinizione degli esiti in ambito educativo²³. Lì la trasformazione era postulata a partire dalla crisi pandemica e dall'avvento dell'educativo digitale. Qui, lo spunto molto più significativo è tratto dalla sfida carismatica, rivolta ai bisogni delle nuove generazioni. Per nuovi bisogni, nuovi indicatori di esito e nuove forme organizzative: per rispondere alla povertà educativa e costruire un'educazione del cuore occorre un intelligente progetto di mutazione dei fattori in gioco.

²² Evidente il riferimento implicito al Bilancio di Missione come strumento di governo prima, e di comunicazione poi.

²³ FRANCHINI R., *La parte destra della curva. Quale leadership per quale organizzazione educativa*, in *Rassegna CNOS*, 1/2021, pp. 101-118.

L'attuale prevalente organizzazione delle istituzioni educative risale proprio al periodo della Rivoluzione Industriale e della nascita degli Stati moderni: affondando le sue radici nella *Ratio Atque Institutio Studiorum dei Gesuiti*, risultava perfettamente allineato allo scopo, che era quello di far pervenire tutti ad una base minima di conoscenze e abilità, dando ultimo compimento al percorso di democratizzazione, col debellare l'analfabetismo di massa. All'interno di questo modello, risorse come banchi e cattedre, e processi educativi come lezioni e compiti in classe, sono quanto di meglio si può mettere in gioco per raggiungere lo scopo, che è quello di distribuire su molti una quantità determinata di conoscenze e abilità, intese come standard di istruzione. Il docente, ottenuto l'orario per tutto l'anno, e fermo restando obiettivi curriculari, è autonomo nel decidere modalità e stile della sua presenza educativa.

Ora, se cambiano gli scopi dell'istituzione scolastica e formativa, deve cambiare il modello organizzativo. La creatività generata dai carismi spinge ad un ripensamento degli elementi in gioco: per formare giovani generosi, attivi, e collaborativi, non è più possibile costringerli a stare fermi in un banco, ascoltando lezioni o applicandosi a esercitazioni standardizzate. Occorre rompere lo schema della classe, articolando spazi (zone di apprendimento) in cui è possibile collaborare e creare; disarticolare l'orario, predisponendo tempi per creare e generare progetti culturali ed iniziative di bene comune; re-immaginare le prestazioni attese, passando da esercizi a compiti reali; aprire ad una molteplicità di risorse educative, avendo il coraggio di abolire riferimenti fissi (come dispense o libri di testo); debellare definitivamente il mito dell'autonomia del formatore, fissando chiari elementi di leadership educativa, in grado di tenere assieme il progetto formativo.

Conclusioni

Come è facilmente intuibile, per guidare il cambiamento organizzativo occorre la presenza viva di leader capaci di leggere il contesto e di interpretarlo alla luce dei carismi. Il leader "carismatico"²⁴ è in grado di interpretare i principali fattori che sfidano i sistemi educativi, costruendo cornici di significato. In questo modo, il leader e la sua organizzazione non subiscono il cambiamento, risultandone come costretti, o rifiutandolo ciecamente, ma governano il contesto, traendone elementi di identità e di rinnovamento continuo.

²⁴ Si legga bene l'aggettivo: "carismatico" è inteso non nel significato laico di leader dotati di fascino e attrattiva, ma nel significato ecclesiale di leader guidati, nelle scelte e nella pianificazione annuale e pluriennale, dal carisma fondativo.

Lungi dal concedere totale autonomia ai formatori (entro il quadro sicuro di una buona rendicontazione), il leader stabilisce una direzione chiara, assumendosi anche gli inevitabili rischi connessi ai processi decisionali. Non è infrequente nel mondo dell'istruzione e formazione intravedere personalità e stili di leadership centrati prevalentemente o esclusivamente sulla gestione dei processi (normativi, amministrativi, burocratici o rendicontativi), come se i fini e gli obiettivi educativi fossero in qualche modo scontati e non avessero bisogno di essere governati, in luogo di essere semplicemente dichiarati (ad esempio nei progetti formativi).

In realtà, non è quasi mai possibile per un leader limitarsi a gestire il presente: egli deve essere orientato al futuro, non in un modo arbitrario, ma attraverso un progetto in grado di tenere assieme valori, obiettivi, elementi contestuali, economici ed organizzativi. A partire dai valori e dalla missione del proprio carisma fondativo, riletti nel tempo e nello spazio, egli deve dunque prendere e condividere decisioni, dirigendo l'istituzione verso il fine per cui è nata, con il coraggio e l'intraprendenza che ebbero i nostri Fondatori.

Bibliografia

- ATTARD F., *La Formazione Professionale per i giovani nella Pastorale Giovanile Salesiana*, in Rassegna CNOS, 1/2015.
- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2011.
- BERGOGLIO J.M., *Intervento al Sinodo sulla vita consacrata e la sua missione nella Chiesa e nel mondo*, XVI Congregazione generale, 13 ottobre 1994.
- BRUNI L., SMERILLI A., *La leggerezza del ferro. Un'introduzione alla teoria economica delle Organizzazioni a Movimento Ideale*, Vita&Pensiero, 2010.
- CASELLA F., *150 anni d'Italia e Salesiani: il contributo pedagogico. Il Sistema preventivo tra passato e presente*, in Rassegna CNOS, 2/2011.
- CHARMET P.P., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Bari, Laterza, 2010.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Sfidati da una nuova situazione culturale*, in Rassegna CNOS, 1/2022.
- FORNEROD F.H., *L'educazione cristiana della gioventù. Edizione critica della lettera di San Luigi Orione sul Metodo Educativo Cristiano-Paterno*, Roma, 2022.
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.
- FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in Rassegna CNOS, 2/2020.
- FRANCHINI R., *La parte destra della curva. Quale leadership per quale organizzazione educativa*, in Rassegna CNOS, 1/2021.
- GUIDUCCI P., *Metodo preventivo? Sì. "Tenere a bada" I giovani con qualche lavoro? No. L'originalità del contributo di don Bosco (1815-1888)*, in Rassegna CNOS, 3/2013.
- HANDY C., *The age of unreason*, Harvard Business School Publishing, 1991.
- LASCH C., *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Vicenza, Neri Pozza, 2020.
- MALIZIA G., *Spiritualità Salesiana del Lavoro. Una introduzione*, in Rassegna CNOS, 3/2014.

Meister/innen in Südtirol

L'esperienza del Maestro Artigiano e del Maestro Professionale in Alto Adige a supporto dell'Apprendistato: contesto normativo, categorie, profilo di qualificazione

MAURO FRISANCO¹

Nelle pagine seguenti si riportano una serie di elementi informativi utili per conoscere la professione di Maestro Artigiano e Maestro Professionale. Tale figura qualifica i settori di riferimento (artigianato, alberghiero, commercio), non solo in termini di risorse professionali altamente competenti nella gestione di attività imprenditoriali e di processi produttivo/lavorativi che richiedono tecniche innovative abbinate ad approcci della tradizione dei mestieri, ma soprattutto guardando alla progettazione e attuazione della formazione attraverso il lavoro, con specifico riferimento agli apprendisti. Tale consolidata esperienza richiama l'auspicio del D.Lgs. 15 giugno 2015, n. 81 ("Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183"), laddove, al Capo dedicato all'Apprendistato, si auspica che i vari sistemi regionali definiscano, anche nell'ambito della bilateralità, le modalità per il riconoscimento della qualifica di maestro artigiano o di mestiere. Quanto di seguito riportato può costituire un quadro esperienziale per supportare percorsi di progettualità negli altri contesti regionali, tenendo conto che la presenza della qualificazione di Maestro Professionale dell'Alto Adige nell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni offre riferimenti associati e referenziati anch'essi utili, laddove vi sia l'intenzione di certificare tale qualificazione avvalendosi dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze (IVC) di cui al D.Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13.

¹ Economista del lavoro, tecnologo ed esperto nell'ambito dei processi di ricerca e sviluppo dell'istruzione e della formazione professionale.

Il quadro normativo

Il quadro normativo che istituisce e regola l'accesso nonché l'esercizio dell'attività del Maestro Artigiano e del Maestro Professionale (di seguito Meister) è rappresentato dalle disposizioni contenute nei seguenti provvedimenti:

- Legge provinciale 25 febbraio 2008, n. 1 che, nell'ambito dell'Ordinamento dell'artigianato, disciplina l'esame del maestro artigiano;
- Legge provinciale 14 dicembre 1988, n. 58 che, nell'ambito delle Norme in materia di esercizi pubblici, disciplina la formazione di maestro professionale nel settore alberghiero;
- Decreto del Presidente della Provincia del 18 settembre 2020, n. 35, relativo al Regolamento per la formazione di maestro artigiano, maestro professionale nel settore alberghiero e di tecnico del commercio;
- Delibera della Giunta Provinciale 7 dicembre 2021, n. 1056, relativa all'Elenco delle professioni artigiane e nel settore alberghiero per le quali è previsto l'esame di Maestro.

Nel tempo, il quadro normativo si è arricchito di ulteriori disposizioni per assicurarne l'ancoraggio all'evoluzione delle istanze provenienti dai vari comparti produttivi, per affinare la formazione nonché il riconoscimento della qualificazione. Nello specifico, si tratta delle seguenti deliberazioni della Giunta provinciale:

- Delibera 17 maggio 2022, n. 339 - Criteri per l'equiparazione di diplomi di maestro artigiano, di maestro professionale nel settore alberghiero e di diplomi di tecnico/tecnica del commercio conseguiti in un'altra provincia, regione o all'estero;
- Delibera 7 dicembre 2021, n. 1056 - Elenco delle professioni artigiane e nel settore alberghiero per le quali è previsto l'esame di maestro;
- Delibera 28 agosto 2018, n. 833 - Introduzione della qualificazione professionale "maestro professionale" nel repertorio provinciale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali e referenziazione al 6° livello del Quadro nazionale delle qualificazioni.

Rispetto a questo articolato quadro normativo, gli elementi più significativi per comprendere l'esperienza del Meister in Alto Adige possono essere colti dalle angolature di analisi di seguito proposte.

Il "Maister"

Il titolo di Maister spetta a chi ha conseguito il diploma di Maestro professionale che è il massimo livello di qualificazione nei mestieri dell'artigianato nonché del settore alberghiero e del commercio.

Il Maestro Professionale possiede le conoscenze e le abilità imprenditoriali, pedagogico-formative, teoriche e pratiche professionali necessarie a svolgere compiti di responsabilità in un'impresa, oppure a gestirla autonomamente, e che qualificano in particolare la formazione di giovani collaboratori e collaboratrici. Le macro-competenze che connotano il profilo di Maestro Professionale sono le seguenti:

- *ambito pedagogico-formativo*: accoglienza e accompagnamento formativo (trasmissione saperi, abilità, atteggiamenti) di apprendisti presenti nell'organizzazione, valutazione delle performance, sviluppo delle professionalità dei collaboratori;
- *ambito gestionale*: gestione economico-finanziaria dell'unità produttiva, con identificazione e valutazione degli investimenti necessari, pianificazione e gestione degli approvvigionamenti, lettura, comprensione e valutazione dell'andamento e dei risultati tipici della gestione contabile e finanziaria aziendale; gestione organizzativa, con coordinamento gruppi di preposti, rilevamento fabbisogni e sviluppo delle prestazioni del personale, negoziazione soluzioni organizzative, motivazione al miglioramento ed a nuove performance;
- *ambito tecnico-professionale*: ideazione, progettazione, realizzazione, monitoraggio e valutazione di prodotti/servizi, anche avvalendosi di materiali/tecnologie/soluzioni innovative alla luce degli sviluppi del mercato o delle sue probabili evoluzioni.

Può diventare Maestro professionale chi:

- esercita una professione pratica dell'artigianato, della ristorazione o del commercio;
- ha appreso la professione attraverso un apprendistato o presso una scuola professionale;
- proviene da un altro settore, ma dispone di una solida esperienza lavorativa;
- frequenta uno specifico corso di formazione e supera l'esame di Maestro.

Più in dettaglio, per l'ammissione alla formazione e all'esame, è richiesto il possesso di uno dei seguenti requisiti:

- possesso dell'attestato di fine apprendistato nella professione oggetto d'esame e, per le parti d'esame di teoria e pratica professionale, successiva esperienza professionale qualificata di almeno 24 mesi nella professione corrispondente (per i carpentieri in legno sono 36 i mesi di esperienza professionale richiesta);
- possesso dell'attestato finale di un percorso formativo almeno triennale nel settore professionale oggetto d'esame nonché, per le parti d'esame di teoria

e pratica professionale, successiva esperienza professionale qualificata di almeno 36 mesi nella professione corrispondente.

Inoltre, è ammesso alla parte di “gestione aziendale” dell’esame chi documenta almeno quattro anni di esperienza professionale qualificata presso l’amministrazione di un’impresa artigiana oppure presso un’impresa di ristorazione.

Sono 7.072 i Maister presenti in Alto Adige. Di questi, l’87% sono di genere maschile, il 13% di genere femminile. L’età media è pari a 29,5 anni e, in generale, prevale nettamente la componente più giovane.

Le professioni dei Maister

Le professioni per le quali è prevista la possibilità di sostenere l’esame di Maestro professionale sono in complesso 60 (58 nell’artigianato, 2 nel settore alberghiero) e sono le seguenti.

Elenco delle professioni artigiane

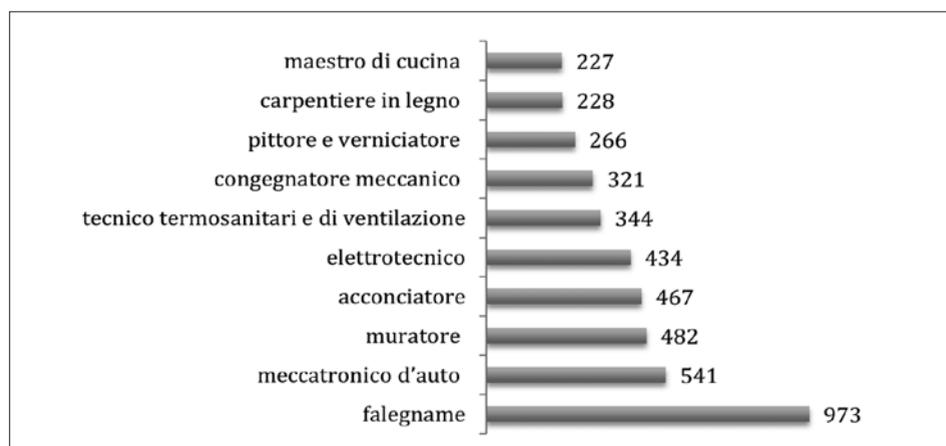
1. Bäcker/panettiere
2. Bau und Galanteriespengler/lattoniere edile ed artistico
3. Binder/bottaio
4. Bodenleger/pavimentista
5. Buchbinder/legatore
6. Dachdecker/conciatetto
7. Drechsler/tornitore in legno
8. Elektromechaniker/elettromeccanico
9. Elektrotechniker/elettrotecnico
10. Fahrradmechatroniker/meccatronico per biciclette
11. Fassmaler/policromatore
12. Federkielsticker/ricamatore in cuoio
13. Feuerungstechniker/tecnico bruciatorista
14. Fliesen, Platten und Mosaikleger/piastrellista e posatore di pietra, ceramica e mosaici
15. Florist/fiorista
16. Fotograf/fotografo
17. Friseur/acconciatore
18. Gärtner/floricoltore e paesaggista
19. Glaser/vetraio
20. Gold und Silberschmied/orafo ed argentiere
21. Hafner/fumista
22. Heizungs, Lüftungs und Sanitärtechniker/tecnico termosantari e di ventilazione
23. Holzbildhauer/scultore in legno
24. Holzschnitzer/intagliatore in legno
25. Kälte und Klimatechniker/tecnico frigorista
26. Kaminkehrer/spazzacamino
27. Karosserietechniker/tecnico carrozziere
28. Kfz-Mechatroniker/meccatronico d’auto
29. Kommunikationstechniker/tecnico della comunicazione
30. Konditor/pasticciere
31. Maler und Lackierer/pittore e verniciatore
32. Maschinenbaumechaniker/congegnatore meccanico
33. Maßschneider/sarto su misura
34. Maurer/muratore
35. Mediengestalter/grafico multimediale
36. Medientechnologe Druck/tecnico procedimento di stampa
37. Metzger/macellaio
38. Milchtechnologe/operatore della trasformazione lattiero casearia
39. Orgelbauer/organoiaio
40. Orthopädieschuhmacher/calzolaio ortopedico
41. Reinigungstechniker/tecnico ai servizi di igiene
42. Sägewerker/segantino
43. Schlosser/magnano
44. Schmied/fabbro

- | | |
|---|---|
| 45. Schönheitspfleger/estetista | 52. Tiefbauer/tecnico di macchine per movimento terra, lavori stradali e costruzione condotte |
| 46. Schuhmacher/calzolaio | 53. Tischler/falegname |
| 47. Speiseeishersteller/gelatiere | 54. Uhrmacher/orologiaio |
| 48. Steinbildhauer/scultore in marmo | 55. Vergolder/doratore |
| 49. Steinmetz/scalpellino | 56. Verzierungsbildhauer/scultore d'ornamento |
| 50. Tapezierer-Raumausstatter/tappeziere-arredatore tessile | 57. Werkzeugmacher/attrezzista |
| 51. Textilreiniger/pulitore di tessuti | 58. Zimmerer/carpentiere in legno |

Elenco delle professioni nel settore alberghiero

1. Küchenmeister/maestro di cucina
2. Restaurant und Barmeister/maestro di sala e bar

I 10 gruppi di Meister più rappresentati sono i seguenti.



La formazione e l'esame di Maister

La formazione favorisce lo sviluppo delle conoscenze e delle abilità imprenditoriali, teoriche e pratiche professionali necessarie a svolgere compiti di responsabilità in un'impresa, oppure a gestirla autonomamente, nonché quelli attinenti alla formazione dei collaboratori, con particolare riferimento agli apprendisti.

I corsi di preparazione agli esami sono offerti dall'Ufficio Apprendistato e maestro artigiano della Provincia autonoma in collaborazione con le Scuole professionali provinciali e l'Istituto per la Promozione dello Sviluppo Economico della Camera di commercio di Bolzano - WIFI .

Il corso occupa un periodo di almeno tre anni per un monte ore complessivo di 876 ore:

- 280 ore sono dedicate allo sviluppo delle competenze nell'ambito gestionale;
- 36 ore sono dedicate all'ambito pedagogico-formativo;
- 560 ore sono dedicate all'ambito tecnico professionale.

I docenti del corso devono essere in possesso di una laurea o di un diploma universitario in settori attinenti e/o di un diploma di maestro artigiano e un'esperienza tecnica e professionale pluriennale nel settore.

L'esame di maestro artigiano si articola nelle seguenti quattro parti:

- gestione aziendale;
- pedagogia della formazione;
- teoria professionale;
- pratica professionale.

La commissione d'esame è composta dal Direttore di una scuola professionale e da due membri qualificati nel settore; uno dei due esperti è nominato dalle associazioni datoriali di categoria.

L'emblema "Impresa di Maestro artigiano "

Le imprese altoatesine di maestri artigiani possono esibire un sigillo di qualità, il cosiddetto emblema di Maestro professionale che viene assegnato agli operatori e operatrici qualificati in possesso del titolo di Maestro professionale. Ogni Maestro è poi dotato di un timbro che lo identifica e di specifica firma digitale.



La qualificazione di "Maestro professionale"

La Delibera della Giunta provinciale n. 833 del 28 agosto 2018 ha assunto il profilo della qualificazione di Maestro Professionale e lo ha collocato nel Repertorio provinciale di cui all'art. 6/bis², comma 7, della legge provinciale n. 40/1992, nello specifico nel Quadro provinciale dei profili e delle qualificazioni professionali. Tale "repertorizzazione" del profilo ha consentito di inserirlo nel Quadro di Riferimento Nazionale delle Qualificazioni Regionali - QNQR dell'Atlante

² L'art. 6/bis della legge provinciale 12 novembre 1992, n. 40 regola la validazione e certificazione delle competenze acquisite dalle persone lungo tutto l'arco della vita in contesti di apprendimento formali, non formali e informali.

del lavoro e delle qualificazioni (INAPP). Il processo di declinazione di conoscenze, abilità e competenze è avvenuto sulla base dei descrittori dei livelli di qualificazione previsti dal Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ/EQF).

Il profilo di qualificazione del Maestro Professionale è dunque risultato riferenziabile al Livello 6° QNQ/EQF, tenuto conto che tale livello prevede in termini di abilità e di autonomia/responsabilità dimensioni di qualificazione quali il “trasferimento di metodi e prassi”, “la mobilitazione di abilità cognitive e di attivazione”, il “presidio di obiettivi e di processi relativi a persone e gruppi”.

Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ) - Descrittori			
LIVELLO	CONOSCENZE	ABILITÀ	RESPONSABILITÀ/ AUTONOMIA
6	<p>Conoscenze integrate, avanzate in un ambito, trasferibili da un contesto ad un altro.</p> <p>Consapevolezza critica di teorie e principi in un ambito.</p>	<p>Trasferire in contesti diversi i metodi, le prassi e le procedure necessari per risolvere problemi complessi e imprevedibili, mobilitando abilità cognitive, relazionali, sociali e di attivazione avanzate, necessarie per portare a sintesi operativa le istanze di revisione e quelle di indirizzo, attraverso soluzioni innovative e originali.</p>	<p>Presidiare gli obiettivi e i processi di persone e gruppi, favorendo la gestione corrente e la stabilità delle condizioni, decidendo in modo autonomo e negoziando obiettivi e modalità di attuazione, in un contesto non determinato, esposto a cambiamenti imprevedibili.</p>

Tale referenziazione risulta coerente a quella assegnata all’analogha qualificazione nel contesto della Germania dove al Maestro Professionale viene attribuito il livello 6° EQF.

Il profilo della qualificazione di Maestro professionale in termini di “attività lavorative” e “competenze associate” risulta così articolato.

ATTIVITÀ LAVORATIVE	COMPETENZE
<ul style="list-style-type: none"> - Definizione e organizzazione del piano di inserimento aziendale dell'apprendista - Selezione, accoglienza e inserimento nell'organizzazione lavorativa - Presentazione e condivisione del piano delle attività progressivamente assegnate in impresa e delle finalità della formazione extra aziendale - Sostegno e affiancamento nell'apprendimento 	<p>Costruire e gestire una relazione costruttiva con l'apprendista, sviluppando corresponsabilità nell'apprendere e nell'essere motivato a imparare il mestiere</p>

ATTIVITÀ LAVORATIVE	COMPETENZE
<ul style="list-style-type: none"> - Adattamento/aggiornamento sistematico del percorso/progetto formativo - Definizione e organizzazione del piano di inserimento aziendale dell'apprendista - Identificazione e scelta delle attività da assegnare - Organizzazione momenti di spiegazione, affiancamento, analisi e riflessione con l'apprendista - Predisposizione strumenti a supporto delle attività - Preparazione all'esame di fine apprendistato - Raccordo tra apprendimenti sul lavoro e apprendimenti scolastici - Selezione, accoglienza e inserimento dell'apprendista nell'organizzazione lavorativa - Tenuta della documentazione e modulistica richiesta dalla normativa - Valutazione d'efficacia del percorso formativo, revisione e adattamento 	<p>Pianificare, attuare e valutare percorsi di apprendimento sul lavoro in coerenza ai bisogni di partenza, alle attese finali e alla normativa vigente</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Identificazione criteri di valutazione - Organizzazione della valutazione - Monitoraggio periodico dell'operato professionale - Valutazione periodica e finale degli apprendimenti - Definizione piani di miglioramento della crescita professionale - Attestazione degli apprendimenti 	<p>Valutare, sulla base delle prestazioni osservate, l'operato dell'apprendista, favorendone la capacità di auto-direzione e auto-regolazione nell'apprendimento</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Analisi degli scenari e delle tendenze del mercato - Analisi della concorrenza - Individuazione dei vantaggi competitivi e dei fattori di differenziazione della propria azienda - Definizione della politica di prezzo - Individuazione dei canali di comunicazione, promozione, commercializzazione e distribuzione - Pianificazione delle vendite 	<p>Definire un progetto commerciale, valutando l'andamento del mercato e valorizzando il proprio vantaggio competitivo</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Pianificazione, coordinamento e ottimizzazione delle risorse aziendali complessive - Controllo qualità di prodotto/servizio e del processo - Lettura e interpretazione andamenti economici e finanziari - Gestione del personale 	<p>Definire, programmare, organizzare e gestire i processi aziendali, individuando, analizzando e interpretando dati e informazioni relativi ai diversi aspetti del ciclo di vita dell'impresa</p>

ATTIVITÀ LAVORATIVE	COMPETENZE
<ul style="list-style-type: none"> - Ideazione, realizzazione, presidio, monitoraggio, valutazione di risultato (prodotto/servizio) delle attività tecnico-professionali 	Curare l'ideazione, la realizzazione, il presidio, il monitoraggio e la valutazione di risultato (prodotto/servizio) delle attività tecnico-professionali tipiche di settore/profilo, individuando, contestualizzando e applicando metodiche, tecniche, materiali e tecnologie in grado di ottimizzare le risorse (materiali, strumentali interne ed esterne) anche in situazioni operative complesse ed esposte a cambiamenti non prevedibili

In termini di conoscenze e abilità **che supportano le competenze**, i quadri descrittivi che “qualificano” il Maestro Professionale, a prescindere dai settori di riferimento e dalle professioni svolte, sono i seguenti.

COMPETENZA	
Costruire e gestire una relazione costruttiva con l'apprendista, sviluppando corresponsabilità nell'apprendere e nell'essere motivato a imparare il mestiere	
Livello EQF 6	
CONOSCENZE	ABILITÀ
<ul style="list-style-type: none"> - Comportamenti e atteggiamenti del Maestro Professionale - Concetti base e tecniche di comunicazione assertiva - Concetti base e tecniche di gestione dei conflitti - Il tutore aziendale e l'apprendistato: ruoli, approcci, quadro normativo - L'apprendista: peculiarità della figura - Metodologie di formazione sul lavoro - Presupposti, condizioni e attenzioni per apprendere nel contesto lavorativo e in alternanza - Principi e leggi dell'apprendimento dell'adulto in formazione - Tecniche di ascolto e di comunicazione - Tecniche di insegnamento/apprendimento fondate sull'interazione tra pari nel gruppo - Tecniche di negoziazione e problem solving 	<ul style="list-style-type: none"> - Applicare metodiche di rielaborazione e riflessione sui propri apprendimenti in relazione alle esperienze compiute e osservate dall'apprendista, per aiutarlo ad affinare progressivamente la sua capacità di analisi e definizione di azioni congruenti - Avviare e mantenere relazioni di pari dignità con l'apprendista - Cogliere le conoscenze e le capacità iniziali dell'apprendista, oltre ad alcune caratteristiche personali (attese, interessi, motivazioni, atteggiamenti, ecc.) che possono influire sul suo apprendimento - Contestualizzare le tecniche e metodiche di affiancamento a seconda delle caratteristiche dell'apprendista e della situazione lavorativa

	<ul style="list-style-type: none"> - Creare e favorire situazioni di “benessere organizzativo” che favoriscono la relazione interpersonale e l’interazione costruttiva dell’apprendista con le persone e l’organizzazione - Definire e curare l’inserimento in azienda dell’apprendista - Esercitare la funzione di “coscienza critica” rispetto alle considerazioni dell’apprendista per “restituirgli” osservazioni che lo aiutino ad approfondire i problemi e a guardare le situazioni da diversi punti di vista - Offrire sostegno emotivo per consentire all’apprendista di mettere progressivamente a punto delle strategie di comportamenti funzionali ad una efficace assunzione del ruolo professionale - Sostenere e affiancare l’apprendista a utilizzare gli errori e le difficoltà come occasioni di apprendimento - Sostenere la comprensione dei valori (anche impliciti) dell’organizzazione e della loro influenza sugli stili di comportamenti accettati al suo interno - Sostenere sistematicamente l’acquisizione da parte dell’apprendista di consapevolezza dell’obiettivo professionale - Sostenere sistematicamente la motivazione dell’apprendista a impegnarsi nei compiti che gli vengono affidati - Utilizzare diversi canali comunicativi
--	--

COMPETENZA	
Pianificare, attuare e valutare percorsi di apprendimento sul lavoro in coerenza ai bisogni di partenza, alle attese finali e alla normativa vigente	
Livello EQF 6	
CONOSCENZE	ABILITÀ
<ul style="list-style-type: none"> - Approcci e strumenti della valutazione in itinere ed ex post di percorsi formativi - Approcci, tecniche, strumenti operativi per guidare l’apprendimento - Comportamenti e atteggiamenti del Maestro professionale 	<ul style="list-style-type: none"> - Adattare sistematicamente, lungo il percorso di formazione, modalità, tempi e apprendimenti sulla base di nuove necessità e variazioni di contesto rispetto alle condizioni di partenza - Applicare la normativa di riferimento

<ul style="list-style-type: none"> - Elementi e tecniche di progettazione formativa - Il tutor formativo e l'apprendistato: ruoli, approcci, quadro normativo - L'apprendista nella prospettiva dell'esercizio del proprio ruolo professionale e in rapporto alla formazione continua - L'apprendista: peculiarità della figura - La formazione: valore sociale, riconoscimento, spendibilità, approcci - La normativa dell'apprendistato in Alto Adige - La progettazione del percorso formativo dell'apprendista: il piano formativo, la formazione formale e non formale - Metodologie attive di facilitazione dell'apprendimento - Normativa di riferimento - Tecniche di conduzione colloqui di selezione e assunzione - Tecniche di project management e problem solving 	<ul style="list-style-type: none"> - Applicare la sequenza logico-operativa (spiegazione, esecuzione, verifica, applicazione) per guidare l'apprendimento dell'apprendista - Applicare metodiche e tecniche per l'elaborazione di un progetto formativo in alternanza completo (obiettivi, tempi, strumenti, metodologie, modalità di valutazione) - Curare il raccordo tra l'apprendimento sul lavoro e la formazione scolastica esterna - Curare la tenuta della modulistica prevista (registri, schede, questionari) - Definire e curare l'inserimento in azienda dell'apprendista - Effettuare colloqui di selezione e assunzione dell'apprendista - Favorire l'integrazione tra i contenuti affrontati nella formazione esterna e le attività svolte sul luogo di lavoro - Identificare e formalizzare eventuali azioni correttive del percorso/progetto formativo - Individuare le attività/i compiti da assegnare all'apprendista attraverso la ricostruzione delle attività che caratterizzano il processo di lavoro e in coerenza con l'apprendimento del mestiere - Predisporre e seguire le attività dell'apprendista all'interno dell'ambito lavorativo - Predisporre materiali e strumenti a supporto della formazione - Valutare l'efficacia del percorso/progetto formativo
---	--

COMPETENZA	
Valutare, sulla base delle prestazioni osservate, l'operato dell'apprendista, favorendone la capacità di auto-direzione e auto-regolazione nell'apprendimento	
Livello EQF 6	
CONOSCENZE	ABILITÀ
<ul style="list-style-type: none"> - Criteri per la valutazione degli apprendimenti e delle capacità relative ai diversi aspetti del ruolo professionale - Elementi teorici sul significato della valutazione nel processo di apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Attestare le competenze acquisite dall'apprendista al termine del periodo di formazione - Condurre colloqui di motivazione, rimotivazione e valutazione (in itinere, conclusiva)

<ul style="list-style-type: none"> - L'apprendista nella prospettiva dell'esercizio del proprio ruolo professionale e in rapporto alla formazione continua - L'autovalutazione e la sua valenza formativa - Modalità di gestione di colloqui - Modalità e strumenti di "bilancio" delle risorse personali - Modalità e strumenti per l'osservazione, la valutazione e l'attestazione dei risultati di apprendimento (conoscenze, abilità, competenze) 	<ul style="list-style-type: none"> - Curare la preparazione dell'apprendista all'esame di fine apprendistato - Identificare le risorse personali (conoscenze, abilità, atteggiamenti) in ingresso ed i differenziali rispetto alle competenze attese in esito al percorso formativo - Individuare la progressione con cui l'apprendista sarà messo alla prova su compiti sempre più complessi - Individuare strategie di superamento delle criticità e di miglioramento formativo - Individuare, definire e dichiarare i criteri per la valutazione degli apprendimenti - Monitorare periodicamente l'apprendimento e l'operato dell'apprendista - Utilizzare la valutazione come strumento di correzione, rinforzo e sviluppo degli apprendimenti - Utilizzare modalità e strumenti per la valutazione periodica e finale degli apprendimenti - Valorizzare la valenza formativa dell'autovalutazione dei livelli di autonomia e di qualità nell'esecuzione delle attività
--	--

Definire un progetto commerciale, valutando l'andamento del mercato e valorizzando il proprio vantaggio competitivo

Livello EQF 6	
CONOSCENZE	ABILITÀ
<ul style="list-style-type: none"> - Elementi di customer care - Elementi di strategia aziendale - Metodi e tecniche di analisi della domanda e delle tendenze del mercato - Metodi e tecniche di redazione di un business plan - Tecniche di comunicazione e promozione - Tecniche di pianificazione - Tecniche di pricing 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizzare i cambiamenti in atto nel mercato di riferimento - Applicare metodi e tecniche di comunicazione attraverso canali informativi diversi, coerenti al tipo di target e all'azione - Applicare metodi e tecniche di elaborazione e redazione di un progetto commerciale - Applicare principi, metodi e tecniche di costruzione dell'offerta correlata ai segmenti di clientela - Applicare tecniche di analisi e di segmentazione della clientela - Applicare tecniche di pianificazione delle vendite - Applicare tecniche di pricing - Definire la strategia relativa al proprio prodotto/servizio

	<ul style="list-style-type: none"> - Individuare azioni di assistenza al cliente (customer care) ai fini della soddisfazione e della fidelizzazione del cliente - Individuare il proprio posizionamento e vantaggio competitivo ed i fattori di differenziazione rispetto alla concorrenza - Sviluppare una visione e modello della propria impresa
--	--

Definire, programmare, organizzare e gestire i processi aziendali, individuando, analizzando e interpretando dati e informazioni relativi ai diversi aspetti del ciclo di vita dell'impresa

Livello EQF 6

CONOSCENZE	ABILITÀ
<ul style="list-style-type: none"> - Aspetti normativi di settore - Concetti fondamentali di un bilancio consuntivo - Criteri e strumenti di lettura e analisi di bilancio - Elementi base della gestione del personale (reclutamento, valutazione, valorizzazione, formazione) - Elementi base di calcolo finanziario e professionale - Elementi base di contabilità - Elementi base di gestione amministrativa del personale - Elementi di budgeting - Elementi di diritto societario e commerciale - Elementi di organizzazione aziendale - Elementi di pianificazione finanziaria - Elementi di statistica - Elementi di teoria organizzativa - Funzioni e concetti fondamentali del calcolo dei costi - Funzioni e concetti fondamentali del calcolo delle imposte dirette e indirette - L'associazionismo di categoria: soggetti, potenzialità, servizi - Strategie, valori, etica e sostenibilità nella gestione aziendale - Tecniche di comunicazione - Tecniche di negoziazione - Tecniche e sistemi di comunicazione - Tecnologie e applicativi per la gestione contabile 	<ul style="list-style-type: none"> - Applicare tecniche di comunicazione - Applicare tecniche di negoziazione - Avvalersi delle tecnologie e applicativi informatici a supporto della gestione aziendale - Comprendere il significato dei principali indici di redditività, finanziamento e liquidità - Comprendere le modalità di calcolo e di classificazione dei costi di gestione - Comprendere le modalità di calcolo e di risultato delle imposte dirette e indirette - Identificare caratteristiche e opportunità di diverse tipologie di contratto (compravendita, d'opera, locazione) - Comprendere le diverse modalità di gestione relative all'ingresso e permanenza del personale in azienda - Identificare e definire l'organizzazione strutturale e procedurale dell'azienda secondo criteri di efficacia ed efficienza - Identificare e scegliere modalità e forme giuridiche appropriate per la gestione aziendale - Identificare forme e canali di finanziamento più adatti rispetto al fabbisogno finanziario - Leggere e interpretare dati e informazioni - Leggere e interpretare un bilancio consuntivo

Curare l'ideazione, la realizzazione, il presidio, il monitoraggio e la valutazione di risultato (prodotto/servizio) delle attività tecnico-professionali tipiche di settore/profilo, individuando, contestualizzando e applicando metodiche, tecniche, materiali e tecnologie in grado di ottimizzare le risorse (materiali, strumentali interne ed esterne) anche in situazioni operative complesse ed esposte a cambiamenti non prevedibili

Livello EQF 6

CONOSCENZE	ABILITÀ
<ul style="list-style-type: none"> - Processi, fasi e cicli di lavoro, materiali, tecnologie, caratteristiche e funzioni di macchine, strumenti e attrezzature per la produzione di settore - Parametri di qualità tecnica, efficacia ed efficienza stabiliti dalle caratteristiche, specificità qualitative, senso estetico, immagine del prodotto/servizio di settore - Normative di settore - Etica e deontologia professionale di settore - Procedure di calcolo e rappresentazione tecnico-professionale, linguaggi matematici, statistici e computazionali di settore 	<ul style="list-style-type: none"> - Applicare normative e disciplinari di settore - Assicurare e valutare la rispondenza di materiali, procedure operative, tecnologie alla specificità del prodotto/servizio da realizzare, a standard qualitativi previsti e/o alla "regola d'arte" - Assicurare e valutare la rispondenza delle azioni progettuali e realizzative ai parametri di qualità tecnica, sicurezza, efficacia ed efficienza stabiliti dalle caratteristiche, specificità qualitative, senso estetico, immagine del prodotto/servizio e disposizioni normative correlate - Ottimizzare l'utilizzo delle risorse disponibili all'interno dell'azienda ed eventualmente reperibili all'esterno - Ideare, progettare e valutare tecnicamente ed economicamente soluzioni e adattamenti del processo/prodotto contestualizzati alle richieste del cliente - Rilevare e comprendere variabili critiche e grandezze per il controllo delle attività e per l'identificazione di azioni correttive - Assicurare la gestione di situazioni complesse e non previste che coinvolgono le maestranze/dipendenti/collaboratori in approcci, anche innovativi, di orientamento alle soluzioni - Affrontare e risolvere problematiche attinenti l'ambito professionale attraverso l'utilizzo di procedure, linguaggi, strumenti di calcolo e di rappresentazione, per rappresentare e valutare informazioni quantitative e qualitative inerenti le attività realizzative, di presidio e monitoraggio

Dal punto di vista dell'associazione della qualificazione di Maestro professionale all'Atlante del lavoro e delle qualificazioni si è scelto, data la sua significativa trasversalità in termini di settori di riferimento e processi di lavoro correlati, il solo SEP "Servizi di educazione, formazione e lavoro" e, nello specifico, il processo "Servizi per il lavoro, apprendimento e formazione professionale" e le seguenti Aree di attività (ADA):

- ADA.18.01.13 - Erogazione delle attività didattiche
- ADA.18.01.14 - Tutoraggio in apprendimento
- ADA.18.01.16 - Valutazione degli apprendimenti

In termini di "associazione" delle competenze del Maestro Professionale ai Risultati Attesi delle ADA considerate, il quadro risulta il seguente.

ADA.18.01.13	Attività / Competenze			
Risultati attesi (performance)	Attività svolte a sostegno della performance (RA)	C1	C2	C3
RA 2 - Gestire la relazione con gli utenti in fase di apprendimento, favorendo lo sviluppo di un clima d'aula positivo e promuovendo il loro coinvolgimento attivo avendo preventivamente identificato le strategie di apprendimento da loro più utilizzate	Gestione delle relazioni con gli utenti in fase di apprendimento	X		X
	Identificazione delle strategie di apprendimento degli utenti in formazione	X	X	
	Sviluppo di un clima d'aula favorevole all'apprendimento e alla partecipazione attiva degli utenti	X		
ADA.18.01.14	Attività / Competenze			
Risultati attesi (performance)	Attività svolte a sostegno della performance (RA)	C1	C2	C3
RA 1- Supportare i soggetti in formazione, fornendo informazioni sui programmi di studio, sui materiali didattici e su tutte le procedure e scadenze del corso, rilevando le esigenze dei partecipanti e le eventuali criticità delle attività didattiche, avendo cura delle relazioni tra i soggetti che intervengono nelle attività formative (es. imprese e famiglie)	Presentazione dell'offerta formativa ai partecipanti	X		
	Presentazione e condivisione con i partecipanti del contratto formativo	X		
	Rilevazione di problemi di apprendimento e di fruizione del materiale didattico	X		
	Supporto personalizzato e motivazionale lungo tutto il percorso formativo (aula, stage, a distanza)	X		
	Gestione dei rapporti con allievi e famiglie	X		

RA 2 Organizzare l'attività formativa, reperendo le attrezzature didattiche, predisponendo le aule formative e gestendo la modulistica di riferimento (registro presenze, schede, questionari di gradimento)	Gestione della modulistica (registro presenze, schede, questionari di gradimento)		X	X
	Predisposizione delle attrezzature didattiche e supporto al loro uso		X	X
	Reperimento delle attrezzature e predisposizione dell'aula		X	X
ADA.18.01.16	Attività / Competenze			
Risultati attesi (performance)	Attività svolte a sostegno della performance (RA)	C1	C2	C3
RA 2 Analizzare ed interpretare i dati raccolti per la valutazione degli apprendimenti, curando la predisposizione dei diversi strumenti di valutazione e la successiva somministrazione	Analisi e interpretazione dei dati raccolti			X
	Predisposizione e somministrazione degli strumenti di valutazione			X
	Raccolta dei dati nel rispetto del piano di valutazione stabilito			X
RA 3 Curare le procedure di attestazione degli esiti della valutazione, avendo preventivamente comunicato e condiviso con gli utenti i risultati conseguiti al termine del percorso formativo	Comunicazione degli esiti della valutazione ai partecipanti del percorso formativo			X
	Cura delle procedure di attestazione degli esiti della valutazione			X

Scuola non statale e scuola cattolica nel mondo

Problemi e prospettive a livello internazionale

GUGLIELMO MALIZIA ¹

All'Unesco va riconosciuto il *merito* di aver dedicato un intero Rapporto alla scuola non statale nel mondo, evitando di seguire l'approccio mortificante normalmente adottato nel trattare tale tematica, cioè di includerla nella presentazione globale del sistema di istruzione e di formazione senza distinguerla o limitandosi a esaminarla come un'appendice delle istituzioni statali. Ho ritenuto opportuno, tenendo conto dei lettori della Rivista, di dedicare una parte del saggio all'analisi del sistema di educazione cattolica nel mondo.

1. Gli attori non statali in educazione. Uno studio a livello internazionale

Articolerò questa sezione seguendo la distribuzione dei temi adottata nel Rapporto Unesco, (2021a). Si parte dalle questioni dibattute per passare ad esaminare l'offerta, l'organizzazione, il finanziamento, per poi terminare con le osservazioni conclusive.

Prima di iniziare l'analisi del Rapporto intendo evidenziare un suo limite generale, di impostare la distinzione tra scuole statali e non statali in base alla concezione tradizionale dell'articolazione – ormai superata – delle società secondo la dicotomia pubblico/privato, mentre il grande sviluppo della solidarietà con le relative strutture e attività richiede una tripartizione: pubblico, privato e terzo settore o privato sociale. Dunque le scuole non possono essere distribuite semplicemente in statali e non statali, (pubbliche sono solo le statali), ma vanno distinte in statali, private e del privato sociale per cui il pubblico comprende non solo le scuole statali, ma anche quelle del privato sociale (Malizia, 2019; Oidel-Novae Terrae, 2016).

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

1.1. Il dibattito sulle scuole non statali tra verità e miti

Incomincio dai dati delle *ricerche*. Essi mettono in evidenza che nei Paesi a reddito alto e medio il sostegno per le scuole statali è molto elevato. Comunque, nel primo gruppo di nazioni il 77% degli intervistati era favorevole alla libertà di scelta educativa, anche se meno del 40% attribuiva un ruolo significativo alle scuole private. Inoltre, in non pochi Paesi di reddito basso e medio il consenso per le statali è molto diminuito a causa del loro numero ridotto, del tutto inadeguato a rispondere alla domanda di istruzione di base, e della loro qualità generalmente assai modesta.

La prima questione che viene affrontata dal Rapporto è se le scuole non statali siano più *efficienti* sul piano dei *costi*. Il testo fa notare che un confronto credibile in questo campo è pressoché impossibile, anche se alla fine è costretto ad ammettere che in un regime di mercato non si può negare al privato una maggiore efficienza. Dopo tale riconoscimento, il Rapporto cerca di ridimensionarlo osservando che i maggiori costi delle scuole statali dipenderebbero dal fatto che esse sono frequentate dalla popolazione studentesca più svantaggiata, il che richiede investimenti più ingenti: al riguardo si manifesta il limite del Rapporto, ricordato all'inizio, perché le scuole del privato sociale, in particolare quelle religiose, accolgono allievi delle classi basse e sono meno costose – ossia la spesa per studente è inferiore – in particolare per il risparmio che viene dal volontariato e dalla spirito di servizio con cui sono condotte (Malizia, 2019).

Nel secondo interrogativo ci si domanda se le scuole non statali contribuiscano a realizzare l'*eguaglianza* delle opportunità educative e se siano *inclusive*. Il Rapporto stesso evidenzia il loro contributo all'attuazione del diritto all'istruzione perché intervengono ad ovviare alle carenze di offerta dello Stato anche riguardo a gruppi di studenti svantaggiati. Il testo riporta al tempo stesso la contro-argomentazione di chi, facendo riferimento alla libertà di scelta educativa, sottolinea che le scuole non statali tendono a diventare le scuole dei ricchi, contribuendo ad aumentare le diseguaglianze sociali. Lo stesso Rapporto osserva, però, che è possibile evitare, o almeno ridurre di molto, questo effetto, introducendo normative a difesa degli allievi dei ceti bassi; inoltre – e l'argomento è mio – le scuole del privato sociale non producono l'impatto negativo appena ricordato, ma anzi offrono un apporto significativo all'inclusione.

Un'ultima questione esaminata dal Rapporto nel confronto tra le due tipologie di scuole, riguarda la capacità di *innovare*. Gli stessi Autori riconoscono che le istituzioni statali si sono trasformate in sistemi di dimensioni enormi, centralizzati, burocratizzati e standardizzati che non lasciano spazio o quasi al cambiamento. Al tempo stesso, non sarebbe corretto non evidenziare gli sforzi che negli ultimi decenni sono stati compiuti per introdurre l'autonomia, la respon-

sabilizzazione degli organismi di governance e il potenziamento della libertà di scelta; inoltre, anche la ricerca dell'eguaglianza può richiedere il ricorso a criteri comuni. Tuttavia, se è vero che i sistemi statali non possono essere considerati per definizione incapaci di innovazione, è anche vero che non si può negare che le potenzialità di cambiamento delle scuole non statali siano notevoli.

A questo punto il testo in esame cerca di fare chiarezza su dieci *falsi miti*. Il primo riguarda l'articolazione tra scuole pubbliche e private. Nonostante la narrazione ufficiale, si è molto lontani da una *distinzione netta*, mentre si moltiplicano le formule che combinano variamente le due categorie. Nonostante tale riconoscimento della complessità della situazione, il testo in esame continua a ignorare la tipologia del privato sociale o terzo settore. Un altro mito, connesso con il precedente, è che si possa indicare con precisione la *consistenza quantitativa* del sistema di scuole non statali. Le ragioni principali sarebbero due: una fa riferimento al comportamento molto comune tra i docenti del sistema statale di parecchi Paesi di insegnare anche nelle scuole non statali per arrotondare lo stipendio; l'altra è la tendenza alla esternalizzazione dei servizi come la preparazione dei manuali, la raccolta di dati, l'apprestamento delle mense e l'organizzazione dei trasporti, una tendenza che si sta diffondendo sempre di più tra le istituzioni pubbliche. A quanti accusano le scuole private di essere la causa dell'eccessiva diffusione del fenomeno della *privatizzazione* dell'offerta educativa, considerato negativo da questi critici, il Rapporto risponde che il motivo più vero di tale situazione va ricercato nella insoddisfazione delle famiglie per le gravi carenze dell'istruzione statale. Un'altra critica comune considera le scuole non statali come causa delle diseguaglianze nelle opportunità educative, dimenticando che sono proprio molti sistemi pubblici a non riuscire a realizzare l'equità sociale nell'educazione. Secondo gli Autori del Rapporto non è neppure vero l'assunto dei sostenitori, questa volta, delle istituzioni private che la scelta dei genitori sarebbe dettata dalla qualità su cui essi avrebbero *informazioni sufficienti*, perché in molti Paesi i relativi dati sono troppo complessi per poter essere comunicati in maniera adeguata alle famiglie che, pertanto, prendono le loro decisioni per altri motivi come l'appartenenza religiosa, la convenienza e le caratteristiche socio-demografiche degli allievi.

Il testo in esame mette in discussione anche una delle argomentazioni ritenute più solide da parte di quanti condividono le ragioni delle scuole non statali che, cioè, la *concorrenza* favorisca il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento. Se questo è vero in campo economico, in educazione sarebbe tutt'altro che provato, in quanto mancherebbero studi e ricerche che lo dimostrerebbero in maniera indiscussa, e soprattutto preoccupa che tale convinzione possa spingere le scuole non statali a sacrificare l'adozione di buone pratiche per soddisfare le attese delle famiglie. Un altro falso mito sarebbe anche quello

che le scuole e le università private sarebbero *migliori*: per questo argomento rimando al paragrafo successivo. Il settore non statale non sarebbe una soluzione neppure del problema di un'offerta scolastica *carente* che è lontana dal soddisfare la relativa domanda, dato che le istituzioni private si diffondono soprattutto nelle aree urbane dove si è già vicini alla scolarizzazione universale e in quanto nei Paesi a reddito medio e basso i figli del 20% delle famiglie più ricche hanno probabilità 100 volte maggiori di frequentare una scuola privata rispetto al 20% di quelle più povere. Il mondo del privato non offrirebbe una soluzione neanche alla sfida della mancanza di *finanziamenti* sufficienti all'istruzione poiché non sembra che lo voglia o lo possa fare. L'ultimo mito riguarda la possibilità che con adeguate normative si riesca a *disciplinare* in maniera soddisfacente il sistema non statale. Infatti, secondo il Rapporto in molti Paesi si permettono scuole selettive, mentre solo in pochi si interviene per assicurare l'eguaglianza, per regolare l'applicazione di tasse di iscrizione e di frequenza supplementari e per destinare risorse adeguate all'attuazione delle norme che regolano le attività dei privati in campo educativo.

1.2. L'offerta di istruzione e formazione delle scuole non statali

Il primo dato da segnalare è quello della *crescita* degli iscritti. Nel periodo 2002-13 gli alunni della primaria son cresciuti nel mondo dal 10% al 17% del totale e tra il 2004 e il 2014 gli studenti della secondaria sono passati dal 19% al 26%. Negli anni successivi l'andamento è rimasto costante.

La loro distribuzione in diverse *tipologie* si basa su criteri come la proprietà, l'amministrazione e il finanziamento. Un primo gruppo è costituito dalle scuole di ispirazione religiosa che si riscontrano in 124 Paesi sui 196 censiti nel Rapporto, mentre alle Organizzazioni Non Governative fanno capo scuole di comunità in 74 nazioni, spesso in situazioni emergenziali. Le istituzioni profit sono una minoranza tranne in alcuni Paesi come gli Emirati Arabi Uniti. Negli Stati a reddito medio e basso dell'Africa Subsahariana e dell'Asia sono diffuse scuole private di dimensioni ridotte che appartengono a un singolo proprietario e che si accontentano di tasse di frequenza molto modeste.

Le istituzioni statali e non statali si differenziano per le caratteristiche del *corpo studentesco* e delle *risorse*. Le scuole private sono frequentate da pochi allievi appartenenti a ceti socio-economici svantaggiati. I genitori le scelgono per le dimensioni contenute delle classi, la qualità e l'impegno dei docenti, la disponibilità a rispondere alle loro esigenze, la disciplina e la sicurezza, la lingua di insegnamento, la religione, l'appartenenza etnica e la cultura.

Sulla base della più gran parte degli studi e delle ricerche effettuate al riguardo si può affermare, a livello di risultati, che il beneficio tratto dalla frequenza delle scuole private è *limitato*; tuttavia, aggiungo io, non lo si può negare. Secondo una indagine condotta in 31 Paesi di reddito medio e basso, il vantaggio della iscrizione a istituzioni non statali è diminuito nel tempo dal 50% a un terzo: anche in questo caso faccio notare che un terzo è tutt'alto che poco. Inoltre, se l'offerta privata riesce ad ovviare alle carenze di quella statale, tuttavia, essa potrebbe contribuire ad accrescere le diseguaglianze. Certamente, la concorrenza delle scuole private può costituire un incentivo per le statali a migliorare la loro qualità, ma non basta la presenza delle prime nelle vicinanze a provocare tale effetto se le autorità responsabili non intervengono in maniera adeguata.

Le *lezioni private* sono diventate una pratica quasi generale. Il ricorso ad esse è correlato spesso alla necessità di prepararsi bene per superare esami difficili. I risultati della ricerca si dividono riguardo alla loro efficacia: alcuni evidenziano effetti positivi soprattutto nel caso di studenti in serie difficoltà di apprendimento, mentre altri non ne riscontrano e alcuni richiamano l'attenzione sull'impatto negativo che possono esercitare nelle relazioni tra studenti e insegnanti.

Le politiche riguardo ai *manuali di studio* si diversificano in base ai Paesi. In alcuni si riscontra un monopolio statale, in altri alla produzione pubblica si aggiunge quella privata e in altri è solo tale. Ci sono casi di Paesi poveri a cui editrici internazionali offrono il loro aiuto, ma al tempo stesso assumono una posizione dominante nel relativo mercato. Va anche segnalato che in tale ambito si diffonde sempre di più la pratica della digitalizzazione dei contenuti, andamento che la pandemia del Covid-19 ha rafforzato ed esteso a tutti gli ambiti dell'insegnamento.

Si è già parlato della tendenza dei governi a *esternalizzare* i servizi di sostegno alle attività educative. Si teme, infatti, che tale andamento possa portare a un aumento della privatizzazione con effetti particolarmente negativi sulla qualità dei servizi e la professionalità di chi li realizza.

Passando ai singoli livelli scolastici in cui la presenza del privato è più consistente, *nell'educazione e cura della prima infanzia* le scuole non statali possono vantare un primato nell'offerta per i bambini sotto i tre anni e una collocazione preminente in quella pre-primaria o prescolastica. Riguardo alla prima, nel 2018 le strutture private di 33 Paesi a reddito alto erano frequentate dal 57% del totale degli iscritti e in 33 a reddito medio la percentuale raggiungeva il 46%. Quanto all'educazione prescolastica, la quota delle scuole non statali è cresciuta nel mondo dal 28,5% al 37% tra il 2000 e il 2019, toccando il 55% nell'Asia Orientale e Sud-Orientale, anche se nel medesimo periodo si è riscontrata una diminuzione dal 53% al 36% nell'Africa Settentrionale e nell'Asia Occidentale.

L'offerta privata nella pre-primaria si è sviluppata soprattutto nelle aree urbane su domanda delle famiglie più ricche: questo spiega come mai essa tenda ad essere troppo *costosa* per i ceti meno abbienti. La molteplicità di attori non statali che operano nell'educazione e cura della prima infanzia rendono complessa e difficile la governance delle relative strutture. Un'altra criticità è data dalla qualità molto variabile dell'offerta: in parecchi Paesi a reddito basso e medio gli educatori delle strutture private si caratterizzano per una formazione più modesta anche perché possono contare su relativamente poche occasioni di sviluppo professionale. Inoltre, nello stesso tipo di nazioni le procedure dell'assicurazione della qualità tendono in generale a limitarsi alla dimensione amministrativa. Sul piano positivo bisogna riconoscere all'educazione e cura della prima infanzia privata capacità di innovazione e di promozione di tale livello che la qualifica fin dalle origini.

Nell'*istruzione terziaria* un terzo circa degli studenti frequenta le istituzioni non statali. Il suo sviluppo è dipeso dalla crescita di vari tipi di domanda come quella di natura religiosa e culturale o di una preparazione professionale eccellente o di un bisogno di più istruzione superiore in contesti in cui quella pubblica risulta molto limitata. La legislazione che le riguarda rispecchia gli orientamenti politici dei governi sul tema: una normativa severa riflette un atteggiamento di diffidenza, mentre una visione più positiva può facilitare operazioni come l'accreditamento, il monitoraggio e persino il finanziamento pubblico. L'applicazione delle procedure dell'assicurazione della qualità ha consentito di scoprire strutture che offrivano una formazione del tutto insufficiente o che compivano pratiche truffaldine.

Nei Paesi a reddito medio superiore, molte istituzioni terziarie private si accompagnano a situazioni di notevoli *diseguaglianze*, giustificando le posizioni che affermano che l'offerta non statale sarebbe una minaccia per l'equità. Al tempo stesso non va dimenticato che tali istituzioni assicurano in numerosi sistemi educativi la possibilità di accesso al terziario a parte di popolazione che altrimenti ne resterebbe esclusa. Il Rapporto indica come causa di queste situazioni di diseguaglianza anche la carenza in parecchi Paesi di una legislazione mirata a promuovere l'equità.

La più gran parte delle istituzioni private, specialmente quelle più piccole e non elitarie si sostiene soprattutto con le tasse di iscrizione e di frequenza e le *famiglie* supportano in larga parte il loro funzionamento come pure quello dell'offerta pubblica. I governi intervengono in molti Paesi con sovvenzioni, ma spesso non in misura sufficiente. Anche le strutture terziarie private cercano di offrire un sostegno attraverso borse di studio messe a disposizione da istituzioni di vario tipo; inoltre, esse intervengono in tali situazioni attraverso vari canali che, però, non sempre sono raccomandabili.

Gli operatori non statali hanno dato un contributo significativo allo sviluppo dell'*educazione tecnico-professionale*. Venendo a dati precisi, nel 2019 gli istituti privati di istruzione post-secondaria non terziaria accoglievano il 38,5% del totale. Decisivo è stato anche l'apporto al sistema di istruzione e formazione tecnico-professionale (Technical and Vocational Education and Training o TVET), soprattutto per renderlo più capace di rispondere efficacemente alle esigenze del mondo del lavoro e di sviluppare le competenze e le risorse di cui ha bisogno. Nei Paesi a reddito più basso gli operatori non statali hanno garantito un accesso più ampio degli allievi dei ceti più svantaggiati ai sistemi di TVET.

Molto rilevante è il ruolo degli imprenditori che operano attivamente per accrescere le opportunità formali e informali di apprendistato. Essi sono anche impegnati nella promozione della formazione permanente delle competenze tecniche. Di conseguenza, i sistemi di TVET, pur essendo nati come organizzazioni centralizzate, tendono ora ad adottare modelli partecipativi di *governance*. In questa direzione si muovono le modalità di finanziamento che si basano su contributi statali e privati.

A sua volta, *l'educazione degli adulti* è gestita in misura predominante da organizzazioni non governative o comunitarie. In particolare, la loro offerta di centri di apprendimento, di programmi di alfabetizzazione e di istruzione tecnica e professionale è rivolta principalmente ai gruppi vulnerabili tradizionalmente esclusi dall'educazione formale. In alcuni casi sono i governi a organizzare servizi di alfabetizzazione e di seconda opportunità. In questo ambito le offerte private sono in grande crescita, soprattutto quelle relative all'insegnamento delle lingue.

1.3. L'organizzazione delle scuole non statali

Nel 39% dei Paesi risultano operativi sul piano nazionale un dipartimento, una divisione o un'agenzia che si occupano delle scuole primarie e secondarie private. Nell'83% i Ministeri dell'istruzione sono i soli responsabili della loro qualità, mentre nel 13% interviene al riguardo una molteplicità di autorità. Le scuole di ispirazione religiosa dipendono dai Ministeri degli affari religiosi nel 22% dei casi. Comunque, il Rapporto denuncia riguardo alle scuole non statali come frequente la presenza di una *governance* disorganica.

Al riguardo di quest'ultima vanno esaminate per la loro incidenza anche le *modalità di finanziamento*. Esse variano notevolmente tra i Paesi: nel 79% sono previsti sussidi per gli studenti, nel 23% per i genitori, nel 70% per gli stipendi degli insegnanti e per le altre spese correnti e nel 27% prestiti o aiuti a fondo perduto. Ricerche sulle forme di finanziamento hanno evidenziato che la loro

incidenza è spesso negativa riguardo all'equità delle sovvenzioni e ai programmi di voucher.

Quasi dappertutto si riscontrano *normative* riguardanti la creazione e il funzionamento delle scuole non statali. In particolare, nell'80% dei Paesi sono stati disciplinati gli spazi, nel 74% il rapporto insegnanti studenti, nel 67% le tasse durante la frequenza dell'obbligo, in due terzi il curriculum, nel 55% le procedure di ammissione e nel 47% i servizi sanitari e l'uso dell'acqua. L'auspicio del Rapporto è che la normativa miri soprattutto a migliorare la qualità e l'equità dell'offerta educativa.

Nonostante la presenza di una legislazione relativa alle scuole non statali, non è detto che queste vi si adeguino sempre. In alcuni Paesi a reddito basso o medio-basso, la normativa risulta così complessa, costosa e richiedente tempi lunghi che un numero consistente di istituzioni private rinunciano a ottenere il riconoscimento pubblico. Inoltre, la carenza di controlli può consentire, di fatto, l'adozione di modalità informali di selezione. Il Rapporto conclude, al riguardo, affermando che un'attuazione inadeguata della normativa e una scarsa responsabilizzazione delle scuole private può incidere negativamente sulla loro qualità e sulla realizzazione dell'equità sociale.

In pratica quasi tutti i Paesi prevedono l'applicazione di standard alle istituzioni non statali mediante un sistema di ispezioni: nell'81% l'obbligo le riguarda tutte e nel 3% solo le scuole che ricevono sovvenzioni pubbliche. Malgrado ciò, il rispetto dei processi *dell'assicurazione della qualità* e dei relativi *standard* trova attuazioni molto diverse tra i Paesi, per cui il Rapporto raccomanda il ricorso a procedure di responsabilizzazione e all'applicazione di sanzioni per garantire l'osservanza della normativa. Un altro ambito che richiede di essere regolato in maniera generale è quello delle lezioni private in quanto solo il 48% delle nazioni prese in considerazione prevede una normativa specifica al riguardo.

1.4. Le modalità di finanziamento

Le politiche al riguardo *si differenziano* notevolmente tra i Paesi sia sulla decisione di concedere o meno finanziamenti che sulle forme da adottare. Circa il primo punto si va da casi in cui non viene previsto alcun finanziamento sino a quelli in cui la copertura è totale o quasi. Quanto alle forme, i governi che offrono finanziamenti si diversificano quanto alle spese a cui sopperire con i loro aiuti; per i particolari si rinvia al paragrafo precedente con la sola precisazione che il sostegno pubblico si limita in alcuni Stati a supportare le ammissioni degli studenti svantaggiati.

I costi che le *famiglie* affrontano per mandare i figli a scuola oscillano tra lo 0,3% del PIL nei Paesi a reddito alto e l'1% di quelli a reddito basso e medio e ciò costituisce un peso considerevole per i bilanci domestici. Al riguardo va anzitutto evidenziato che la frequenza delle scuole statali spesso non è gratuita per cui in un terzo degli Stati a reddito basso e medio un terzo delle spese delle famiglie riguarda la frequenza da parte dei figli delle istituzioni pubbliche.

Quanto alle *scuole private*, la maggior parte delle secondarie fa assegnamento, per l'80% delle proprie entrate, sulle tasse di frequenza in 28 su 51 Paesi a reddito alto e medio alto, mentre in quelli a basso reddito i genitori poveri devono industriarsi in mille maniere per far fronte ai costi delle scuole private; a livello mondiale una famiglia su sei deve impegnarsi a risparmiare per raggiungere tale obiettivo. La diffusione del Covid-19 ha reso ancora più problematica la situazione delle istituzioni non statali, soprattutto di quelle le cui entrate sono rappresentate principalmente dalle tasse pagate dalle famiglie. In aggiunta, va evidenziato che le lezioni private costituiscono una delle spese maggiori delle famiglie.

Passando al tema degli *aiuti all'educazione* a livello internazionale che ammontano a 12 miliardi di dollari, la possibilità che ne usufruiscano le scuole private trova divise le parti interessate. Una soluzione a tale problema viene ricercata nelle partnership pubblico-privato, anche se esistono dubbi sul ruolo dei governi al riguardo. Un altro aspetto problematico può essere identificato nella entità alquanto contenuta dell'aiuto che proviene dalle istituzioni no-profit e dalle grandi imprese for-profit.

1.5. Osservazioni conclusive

Anzitutto va evidenziato che non c'è ambito dei sistemi educativi in cui non operino attori non statali. Se non ci fossero, ben *350 milioni di studenti* dovrebbero essere accolti nelle istituzioni statali con un impatto molto negativo sulla domanda e l'offerta di istruzione,

Al tempo stesso la *grande maggioranza* della popolazione sostiene l'educazione pubblica: nove su dieci condividono l'opinione che essa debba essere primariamente tale e tre su quattro in 33 Paesi a reddito alto e medio ritengono al riguardo necessaria una maggiore spesa pubblica. Tuttavia, non si può ignorare che il 77% nelle stesse nazioni è d'accordo con la libertà di scelta educativa. Inoltre, il favore per la scuola pubblica si è notevolmente ridotto nei Paesi a reddito medio e basso perché non riesce a soddisfare i bisogni formativi degli studenti, delle loro famiglie e della società civile sul piano sia quantitativo che qualitativo.

Un'altra grave criticità dell'educazione pubblica è la *mananza di gratuità*. Il 30% del costo totale ricade sulle famiglie e si raggiunge la percentuale del 39% nei Pasi a reddito basso e medio-basso. Anche se una parte della spesa è affrontata da famiglie ricche che vogliono far acquisire ai loro figli un vantaggio competitivo, tuttavia un'altra grande quota che ricade sui genitori riguarda l'educazione prescolastica e le scuole primarie e secondarie che dovrebbero essere assicurate a tutti gratuitamente. Una conseguenza di tale situazione è che in molti Paesi cresce la stratificazione e la segregazione nelle istituzioni statali.

Secondo il Rapporto non si potrebbe parlare di una migliore *qualità* delle scuole private perché, una volta controllata la variabile della condizione socio-economica e culturale delle famiglie, il loro vantaggio si riduce di molto. Tuttavia, come si è visto sopra, esso non si annulla, anche se certamente rimane contenuto.

La *legislazione* in tema di scuole private, soprattutto riguardo al monitoraggio e alla capacità di applicare le norme, non è molto soddisfacente in particolare nelle situazioni in cui sarebbe più necessaria. Essa tende a occuparsi degli aspetti amministrativi piuttosto che di qualità ed equità. Le lezioni private non sono normate nella metà circa dei Paesi e in poco più del 10% sono disciplinate solo dalla legislazione commerciale.

Le istituzioni non statali sono maggiormente *diffuse* nell'educazione e cura della prima infanzia, nell'istruzione terziaria e nell'educazione degli adulti. Questa presenza consistente talora si accompagna a un impatto negativo sulla qualità e sull'eguaglianza. I maggiori costi che si possono registrare nella frequenza dell'educazione e cura dell'infanzia e dell'istruzione terziaria private si traducono in una sovrarappresentazione nelle città degli studenti delle classi sociali elevate a livello di strutture private. Le istituzioni non statali giocano un ruolo decisivo nell'educazione degli adulti.

Ho già ricordato all'inizio la criticità maggiore del Rapporto, quella cioè di non avere distinto tra privato sociale e privato profit. Pertanto, tutto il privato viene coinvolto nell'accusa di favorire le diseguaglianze e di impedire l'inclusione e il limite appena ricordato alimenta un atteggiamento negativo che pervade tutto il testo anche se spesso in maniera implicita e indiretta.

Solo le *raccomandazioni* che chiudono il Rapporto si distaccano da questo clima di fondo. La prima è molto chiara da questo punto di vista nel senso che esorta i governi a considerare tutte le istituzioni, gli insegnanti e gli studenti come parti di un medesimo sistema. Le strategie efficaci di politica dell'educazione dovrebbero essere attivate per proteggere e attuare il diritto all'educazione di tutti. I fondi pubblici per l'educazione non vanno spesi solo per le scuole statali e bisogna combattere le diseguaglianze nei processi di insegnamento-apprendimento, nei risultati e nelle condizioni di lavoro degli insegnanti ovunque si manifestino. Le strategie dell'efficienza e dell'innovazione non andrebbero

considerate come segreti commerciali, ma andrebbero messe a disposizione di tutti per essere da loro messe in pratica. Trasparenza e integrità dovrebbero costituire una caratteristica delle politiche educative dei governi in modo da impedire che prevalgano interessi di parte.

2. La scuola cattolica nel mondo: confronto e verifiche sui trend

Tra gli attori non statali che operano nell'educazione a livello internazionale la Chiesa Cattolica occupa una posizione certamente *rilevante* per cui un'analisi, anche se sintetica per ragioni di spazio, permette un approfondimento delle tendenze rilevate sopra riguardo all'insieme delle istituzioni private. Soprattutto, siccome tale offerta rientra nel privato sociale o terzo settore, la disamina che segue consentirà di evidenziare il limite del Rapporto Unesco per non aver distinto tra privato profit e no profit.

La presente sezione dello studio si articola in *quattro* parti. Si incomincia con i trend a livello quantitativo, per passare al contributo al pluralismo educativo e al servizio sociale ai giovani, particolarmente quelli svantaggiati e alle famiglie, per poi finire con alcune osservazioni conclusive (Oiec, 2021 e 2022; Wodon, 2020; Malizia, 2019).

2.1. Domanda e offerta: situazione e prospettive

Nel 2018 7,4 milioni di alunni frequentavano nel mondo le scuole dell'infanzia cattoliche: di questi 3,5 milioni le primarie, 19,3 le secondarie e 6,5 le istituzioni di istruzione superiore. Benché nel 2019 si registri già un aumento in quanto le cifre sono rispettivamente 7,5, 35,2, 19,4 e 6,7 milioni di studenti, tuttavia, mi limito per i confronti al 2018 perché il resto delle informazioni sugli studenti si ferma a questa data (Oiec, 2021 e 2022).

Tra il 1965 e il 2018 gli iscritti alle scuole dell'*infanzia*, alle *primarie* e alle *secondarie* si sono più che raddoppiati, passando da 29,1 a 61,7 milioni. L'aumento più rilevante si è registrato in Africa a causa principalmente della crescita della popolazione e del miglioramento dei percorsi scolastici; anche in Asia e in Oceania le percentuali sono elevate e, più in generale, si può dire che in questi continenti gli aumenti superano quelli globali di due o tre volte. Al contrario, nelle Americhe e in Europa i ritmi di accrescimento sono molto più contenuti e in alcuni casi anche negativi. Sul totale gli iscritti all'infanzia sono il 12%, quelli alla primaria il 56,7% e quelli alla secondaria il 31,3%. A livello continen-

tale le differenze per livelli sono notevoli: in Africa la percentuale degli alunni delle primarie sul complesso degli iscritti in quel territorio sale al 71,3%, mentre in Europa la quota scende al 36%. Se si passa ai Paesi nel dettaglio, è l'India ad occupare il primo posto seguita da quattro nazioni dell'Africa Subsahariana (Repubblica Democratica del Congo o RDC, Uganda, Kenya e Malawi); inoltre, i 15 Paesi del mondo con una presenza più numerosa costituiscono i due terzi di tutti gli studenti dall'infanzia alla secondaria. Un ultimo dato mette in evidenza che la percentuale più elevata nella crescita degli iscritti si riscontra nelle scuole dell'infanzia, una tendenza molto positiva essendo l'età della prima infanzia il periodo più decisivo nella crescita della persona.

Quanto al numero delle *scuole*, nel periodo 1980-2019 si registra un aumento del 54% in quanto si è passati da 143.574 a 221.144 istituti (Oiec, 2022). La crescita più consistente si riscontra nell'infanzia con l'89%, mentre al secondo posto si colloca la secondaria con il 67% e al terzo la primaria con il 31%. La più gran parte dell'aumento è da attribuire all'Africa - come nel caso degli iscritti e per le stesse ragioni - in quanto in tale continente le scuole sono triplicate; anche in Asia e in Oceania la crescita è stata notevole perché si sono raddoppiate, mentre nelle Americhe la percentuale raggiunge appena il 28% e in Europa il 15%. Nel totale le scuole dell'infanzia rappresentano il 32,9%, le primarie il 45% e le secondarie il 22,4%. Anche in questo caso le percentuali per livelli variano notevolmente in base ai continenti con le primarie che toccano il 54,2% in Africa e scendono al 33,7% in Europa. Tra i vari Paesi i primi due posti sono occupati, come per gli studenti, dall'India e dalla RDC, mentre i tre seguenti sono diversi: Stati Uniti, Francia e Germania. Anche a livello di scuole l'aumento più rilevante si è registrato nell'infanzia.

Nell'*istruzione superiore* i 6,5 milioni di iscritti del 2018 (6,7 nel 2019) si distribuiscono tra: 2,3 in istituti post-secondari non universitari, 0,5 in università ecclesiastiche e 3,7 in altri tipi di università (Oiec, 2021 e 2022). Nel periodo 1975-2018 gli studenti sono quasi quadruplicati, passando da 1,6 a 6,5 milioni. L'aumento si è registrato soprattutto nelle Americhe, nell'Asia e nell'Europa ma se si fa riferimento alla cifra iniziale, le percentuali più elevate della crescita si riscontrano in Africa. Gli iscritti all'università costituiscono la porzione più numerosa, benché in India e in Asia l'andamento sia diverso perché la maggioranza si concentra nell'istruzione superiore non universitaria; inoltre è la quota degli studenti delle università ecclesiastiche ad essere aumentata di più specialmente in Africa e in Asia. Quindici Paesi accolgono i quattro quinti della popolazione totale e gli iscritti convergono in poche nazioni come gli Stati Uniti, l'India, le Filippine, il Brasile e l'Italia.

I dati fin qui citati si fermano al 2018-19, cioè alla vigilia della pandemia. Secondo la Banca Mondiale, per effetto della diffusione del *Covid-19* ci si deve aspettare che la povertà educativa cresca nel mondo dal 48% al 57,6%. Gli allievi delle scuole cattoliche saranno esposti a questo impatto in misura conside-

revoles perché la grande maggioranza risiede in luoghi in cui l'accesso a internet è limitato; di conseguenza molti sistemi nazionali di educazione cattolica prevedono notevoli perdite come negli Stati Uniti in cui nel solo anno 2020-21 si è registrato un calo del 6,4%, un andamento mai registrato almeno negli ultimi 50 anni; a loro volta le università cattoliche risultano finanziariamente indebolite e si teme anche per la loro sostenibilità nel lungo termine. Interventi per affrontare la situazione sono stati proposti in tre ambiti: riduzione degli effetti della crisi, miglioramento dei risultati scolastici, soprattutto lotta alle povertà educative nella primaria e potenziamento del pluralismo educativo.

2.2. Il contributo al pluralismo educativo

È indubbio che le *priorità dei genitori* circa la formazione dei figli a scuola si diversificano in varia misura e che lo stesso andamento si riscontra nelle motivazioni *degli allievi* con particolare riguardo alla scelta degli studi universitari. Il pluralismo in educazione consente di venire incontro a queste differenze. Al riguardo si può affermare che un'eccessiva concentrazione nell'offerta di istruzione e di formazione può esercitare un impatto negativo sulla libertà di scelta e sui risultati degli studi, come forme di monopolio od oligopolio nei sistemi economici possono danneggiare i consumatori; un andamento contrario si registra quando il pluralismo aumenta.

Per misurare il pluralismo in educazione, il Rapporto Oiec del 2021 si serve dei dati sulla *quota di mercato* delle scuole cattoliche: globalmente essa è al 4,8% nella primaria, al 3,2% nella secondaria e al 2,8% nell'istruzione superiore. Nei Paesi a basso reddito le percentuali salgono al 13,7%, al 9% e al 3,2% e in quelli Subsahariani la prima percentuale si colloca all'11%.

Le istituzioni educative cattoliche forniscono un apporto *significativo* al pluralismo educativo. Il contributo è più rilevante nella primaria e meno nell'istruzione superiore e cresce nei Paesi Subsahariani e in quelli a basso reddito dove senza la presenza delle scuole e dell'istruzione superiore cattoliche esso risulterebbe modesto.

2.3. Il servizio ai giovani, soprattutto quelli svantaggiati, e alle famiglie

In questa sezione i dati del Rapporto dell'Oiec (2022) tengono conto anche dell'offerta di altre organizzazioni di ispirazione religiosa. Certamente il principio dell'*opzione preferenziale per i poveri* è parte non solo della

dottrina sociale della Chiesa cattolica, ma anche dell'insegnamento di altre Chiese e Religioni.

L'analisi prende le mosse dalla disamina della *collocazione territoriale* delle scuole in termini di livelli di sviluppo socio-economico dei Paesi. La maggioranza delle scuole cattoliche opera in Paesi a reddito basso o medio-basso. Nella primaria si toccano i due terzi quasi (63,5%) e un andamento simile si riscontra nell'Africa Subsahariana; comunque, le cifre sono elevate anche nelle secondarie (54,4%) e nelle scuole dell'infanzia (47,4%).

Nella sua analisi il Rapporto Oiec si è servito anche dei dati provenienti dalle indagini sulle *famiglie* sia cattoliche che di altre ispirazioni religiose. Secondo un sondaggio condotto in 16 Paesi dell'Africa Subsahariana il 16% degli alunni delle scuole religiosa appartiene al quintile più basso della popolazione, anche se il 25,3% proviene da quello più ricco. Al tempo stesso va evidenziato che le scuole statali fanno meglio solo di poco e che le private laiche accolgono gli studenti del quintile più ricco in percentuali più elevate di quelle di ispirazione religiosa.

Sempre in riferimento all'ambito familiare, il Rapporto Oiec citato sopra ha esaminato i *costi* che esse affrontano per far studiare i figli. Sulla base del sondaggio già richiamato e di un altro condotto nei Paesi dell'Africa Occidentale le scuole di ispirazione religiosa risultano più care di quelle statali, ma bisogna tenere presente al riguardo che le prime spesso non ricevono sovvenzioni dallo Stato o soltanto aiuti modesti. A loro volta le scuole private laiche sono più costose delle private religiose.

Nell'ultima parte della disamina l'attenzione è stata concentrata sulla capacità delle scuole di ispirazione religiosa di essere al servizio delle famiglie in zone che sono *poco o per nulla servite*. I dati in questo caso sono stati tratti da due studi condotti in Ghana e in Uganda. Le conclusioni della ricerca evidenziano una diversità tra passato e presente nel senso che mentre prima le scuole di ispirazione religiosa potevano essere collocate in aree remote o poco e per nulla servite, oggi questa situazione potrebbe non verificarsi.

Nonostante i limiti richiamati, non si può negare che le scuole di ispirazione religiosa riescano a mettersi al servizio dei poveri in misura rilevante. In questo senso si possono richiamare i dati relativi alle quote di mercato delle scuole cattoliche che sono molto più elevate nei Paesi a basso reddito e nell'Africa Subsahariana. Da ciò si può pure inferire che la loro offerta educativa è valutata positivamente dalle famiglie.

Il Rapporto Oiec del 2022 si chiede come mai le famiglie decidano di iscrivere i loro figli alle scuole di ispirazione religiosa nonostante il loro costo sia spesso superiore a quello degli istituti statali. Al riguardo si fa anzitutto notare che l'istruzione e la formazione sono importanti non solo per le conoscenze, le



Inserto
FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

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

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

NULLA SARÀ PIÙ COME PRIMA?

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

RASSEGNA CNOS propone 9 voci per orientarsi:

poche parole consistenti e aggiornate da possedere, che possono aiutare a dipanare una matassa aggrovigliata. Nove voci compilate per l'anno 2022 e distribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate su: Contesto Italiano e Internazionale, Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Processi Formativi.

CONTESTO ITALIANO E INTERNAZIONALE

- I. Patto educativo globale
- II. Next Generation EU e PNNR

3 Appunto sulla povertà educativa

SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

- I. Sistema Nazionale e sistemi regionali di IeFP
- II. Il sistema duale e le competenze per il lavoro

3 Nuovi fabbisogni formativi e Formazione Professionale

PROCESSI FORMATIVI

- I. La personalizzazione nei percorsi formativi
- II. La mobilità europea

3 La valutazione nel sistema scolastico e formativo

Appunto sulla povertà educativa

Marco Rossi-Doria
Presidente di Con i Bambini

Il concetto di “*Povertà educativa*” riunisce le diverse cause che - nell’età, decisiva, tra 0 a 18 anni - creano “*privazione della opportunità di apprendere, sperimentare, far fiorire capacità, talenti, aspirazioni*”. Così, nella nozione che oggi in Italia si dà alla povertà educativa, questa comprende tutti i fattori riguardanti sia la condizione sociale sia l’accesso effettivo alle opportunità di apprendimento e conoscenza, tutti co-fattori di condizionamento negativo precoce perché ledono o limitano i diritti e le potenzialità nello sviluppo della persona. Così, la povertà minorile italiana vede, purtroppo, la piena corrispondenza tra la mappa della povertà materiale delle famiglie, della povera infrastrutturazione sociale e civile e del fallimento formativo precoce.

Il punto di partenza per parlare di povertà educativa è la povertà stessa, che è in scandalosa crescita nel nostro Paese. Riguarda, infatti, ben 1.273.000 minori in povertà assoluta, a fronte di 375.000 nel 2008. È il 13,5% del totale di bambini e ragazzi, che sono privi dei beni indispensabili per condurre una vita dignitosa. Sono 476.000 nel Sud,

623.000 al Nord (con un’incidenza sulla classe d’età, rispettivamente, del 14,5% e del 14,4%) e 173.000 al Centro (incidenza 9,5%)¹. A questi bisogna aggiungere i minori in povertà relativa, una situazione migliore ma comunque sotto la soglia di un grado accettabile di opportunità durante i decisivi anni della crescita. Sono 1.924.000 nel 2020 e anche questi minori sono drammaticamente aumentati, quasi raddoppiando dal 1.237.000 nel 2005 e, dopo la pandemia, hanno superato i 2 milioni. Così, i bambini poveri in modo assoluto e relativo insieme sono 3,3 milioni circa sul totale di 9,4². È un terzo, un’enormità per un paese ricco e che fa pochi figli.

Il secondo punto che connota la povertà educativa è che si definisce per un disposto tra povertà e mancata offerta compensativa, riparativa. Dunque, riguarda persone tra zero e 18 anni che nella loro vita concreta e quotidiana tra casa, quartiere e scuola conoscono sia la povertà del contesto sociale e familiare sia una povera o insufficiente risposta riparativa e compensativa, il che disattende il comma 2 dell’articolo 3 della Costituzione: “*È compito della Repubblica rimuovere gli*

¹ Elaborazioni su dati ISTAT 2021.

² Elaborazioni su dati ISTAT 2021.

ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana...."

Così, le persone in povertà educativa vivono in contesti territoriali con alti tassi di esclusione sociale multi-dimensionale (prevalenza di redditi bassi e elevato tasso di disoccupazione, lavoro precario e in nero nella famiglia e nel contesto allargato, situazione abitativa precaria e/o inadeguata, bassissimo tasso di donne che lavorano, alto tasso di genitori con basso livello di istruzione, livelli bassi di consumo, alto tasso di digital divide, minor accesso a prevenzione socio-sanitaria e occasione di sviluppo culturale, ecc.) Al contempo tali contesti conoscono un alto tasso di fallimento formativo anche dovuto a una minor spesa sociale e investimento per la scuola e l'educare

largamente inteso. Tale situazione di "mancata compensazione" viene descritta da un puntuale elenco di condizioni disabilitanti: percentuale bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia³, percentuale classi della scuola primaria senza tempo pieno⁴, percentuale classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno⁵, percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa⁶, percentuale di dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo "Early School Leavers"⁷, percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro⁸, percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre⁹, percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti¹⁰, percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici¹¹, percentuale di minori

³ La percentuale di bambini tra i 0 e 2 anni che usufruiscono dei servizi per l'infanzia, nidi e servizi integrativi comunali o strutture private convenzionate o sovvenzionate dal settore pubblico, mentre sono esclusi dalla rilevazione gli utenti del privato tout-court. Fonte ISTAT, (2014).

⁴ Per tempo pieno si intende 30 ore di servizio scolastico o più. Fonte MIUR, (2016).

⁵ Ibidem.

⁶ Sono esclusi gli alunni delle scuole superiori di secondo grado. Viene computato, dunque, il numero di istituti principali senza la mensa, con l'indicatore, elaborato dal MIUR, che misura la fruizione da parte degli alunni della mensa scolastica.

⁷ L'indicatore utilizzato contabilizza il numero di giovani tra i 18 e 24 anni in possesso della sola licenza media e che non hanno concluso corsi di formazione riconosciuti di almeno 2 anni. Fonte EUROSTAT, (2017).

⁸ Bambini di 6-17 anni che non hanno fruito nei 12 mesi precedenti di vari tipi di intrattenimento. Fonte ISTAT, (2016).

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo¹², percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri¹³, percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet¹⁴.

È tutto questo che co-genera le molte forme del fallimento formativo compresi i tassi elevati di dispersione scolastica¹⁵. Se si esamina proprio il tasso di dispersione scolastica la nostra situazione è migliorata molto lentamente negli ultimi lustri: dal 20,8% del 2006 al 13,3¹⁶. Il miglioramento è avvenuto in modo disomogeneo, con una differenziazione di genere (donne intorno al 12%, uomini oltre il 16%) e forti differenze tra le diverse regioni rispetto al raggiungimento dell'obiettivo, stabilito dall'UE¹⁷ e, purtroppo, non raggiunto, del 10% entro l'anno 2020: si va dal +14% rispetto al traguardo UE (24% di abbandoni) di Sicilia e Sardegna al +9% della Campania (23% di abbandoni), con punte più alte per la grande area metropolitana di Napoli al -2% del Veneto (8% di abbandoni), ecc. Quel che viene misurato è la percentuale di *ELET* - *early leavers from education and training*: i

ragazzi/e che, ben oltre l'età canonica, a 24 anni, non hanno in tasca una licenza di scuola superiore né una qualifica professionale spendibile sul mercato legale del lavoro.

A questo fallimento formativo esplicito - i drop-out o ELET - va aggiunta la cosiddetta "dispersione implicita" ossia l'alto numero di ragazzi che, anche quando promossi, hanno bassi livelli nelle conoscenze relative a matematica di base, lettura e comprensione dei testi, scrittura funzionale, orientamento di base in relazione al mondo delle scienze, ai riferimenti spazio-temporali storico geografici. Si tratta - attenzione! - di acquisizioni irrinunciabili ai fini dello sviluppo sociale e personale nonché per entrare con una qualche dignità nel mercato del lavoro e per esercitare la cittadinanza e che vengono registrate con serietà metodologica e costanza nel tempo sia sulla generalità della popolazione - INVALSI - sia su base campionaria molto rigorosamente sorvegliata - OCSE- Pisa e OCSE Piacca). Più nel dettaglio, sono i ragazzi di 15 anni che non raggiungono i livelli minimi di competenze in matematica

¹² Bambini di 6-17 anni che non praticano sport in modo continuativo. Fonte ISTAT, (2016).

¹³ Bambini di 6-17 che non hanno letto libri negli ultimi 12 mesi. Fonte ISTAT, (2016).

¹⁴ Bambini di 6-17 anni che non usano Internet quotidianamente. Fonte ISTAT, (2016).

¹⁵ Eurostat, *Early school leavers*, 2018.

¹⁶ ISTAT, 2017.

¹⁷ UE, *Strategia di Lisbona*, Consiglio Europeo, 17 dicembre 2010.

di base¹⁸, in lettura e comprensione di testi secondo i test OCSE-Pisa¹⁹, un dato confermato da INVALSI²⁰ e che è universalmente riconosciuto come decisivo ai fini dello sviluppo personale, della possibilità di continuare ad apprendere nel corso della vita e dell'esercizio della cittadinanza.

Vi è stato, dunque, un miglioramento riguardo al numero di persone che terminano un corso di studi e, tuttavia, la situazione resta estremamente critica – come una febbre che non demorde – per il concentrarsi, appunto, di alti tassi di abbandoni uniti a molte ripetenze e numero elevato di assenze e alta percentuale di minori con bassi livelli di apprendimento. Si pensi all'ultimo anno scolastico (2021/22) che ha visto 83.000 bocciati²¹ per cumulo di assenze e, dunque, non scrutinati.

Tutte sono persone in crescita concentrate proprio nelle aree dove prevale l'esclusione sociale nelle sue diverse manifestazioni.

Questa situazione evidenzia anche quanto causato dalla diminuzione nella spesa sociale in generale e in quella dedicata a bambini, giovani ed educazione in quanto - come mostrano le tabelle in nota - la spesa sociale è di poco aumentata per assistenza e vecchiaia ma scandalosamente diminuita per le nuove generazioni, la scuola, la formazione²².

È, dunque, purtroppo molto elevato il numero di bambini/e e ragazzi/e che crescono nella condizione multidimensionale della povertà educativa, che viene descritta con l'*Indice di Povertà Educativa (IPE)*. Ma cos'è questo *Indice*? La storia di anni di lavoro sul campo ha prodotto teorie e metodi capaci

¹⁸ Per competenze minime si intendono i livelli 1-2 ai test PISA sotto il punteggio di 420 in Matematica. Fonte OCSE PISA, 2015.

¹⁹ Per competenze minime si intendono i livelli 1-2 ai test PISA sotto il punteggio di 408 in Lettura. Fonte OCSE PISA, 2015.

²⁰ INVALSI, Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Risultati, 2018.

²¹ Dati Ministero Istruzione, luglio 2022.

²² La spesa sociale è leggermente aumentata tra il 2004 e il 2019, ma destinata prevalentemente alle voci "vecchiaia" e "malattia", la spesa in istruzione continua ad essere una delle più basse tra i paesi sviluppati. Infatti, se tra il 2004 e il 2009 la quota di spesa in istruzione rispetto al PIL è leggermente aumentata, a partire dal 2009 c'è stato un costante declino.

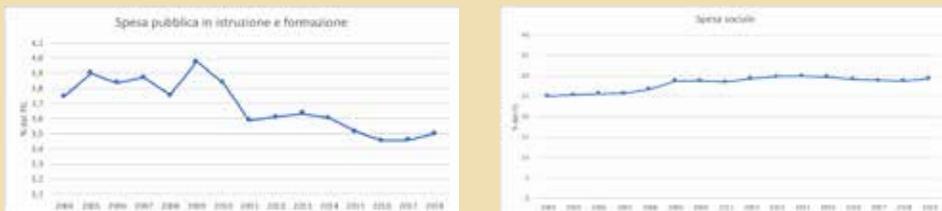


Fig. 1: Spesa sociale e spesa pubblica in istruzione in Italia, 2004 - 2019

Fonte: elaborazione su dati ISTAT, vari anni.

di misurare questo fenomeno, che è multi-strato, complesso. Nel 2014, un gruppo di studiosi ha costruito, insieme a ISTAT, l'IPED, che descrive il fenomeno in modo scientificamente vagliato²³.

La questione di trovare un indice che misuri la povertà educativa in modo scientificamente validato non è una questione di poco conto. Anzi. Il misurare serve a poter mettere in campo risposte, in termini di nuove politiche pubbliche di "capacitazione", cioè di "incontrare le persone" per renderle protagoniste e non destinatarie di politiche, capaci di cambiare la loro condizione. Dunque, il definire un indice per un verso è possibile solo se si tiene ben conto del punto di osservazione di chi opera, sul campo, per contrastare la povertà educativa e, per altro verso, pone chi studia i dati in una condizione nuova, di co-promotore di politiche che facilitano i processi proattivi, di

capacitazione. Così, la vicenda del trovare il come misurare un fenomeno che riguarda tanti minori si pone nel solco delle teorie sullo sviluppo secondo il quale lo stato di benessere di una società non è misurabile solo con il PIL e gli altri indicatori economici prevalenti nel secolo scorso e trovabili solo fuori dal campo di azione bensì come "bene comune" da rigenerare entro il campo di azione compensativa. Nel nostro caso la capacitazione riguarda il potere/sapere offrire, a partire proprio dai primi anni di vita, la realizzazione effettiva dei diritti e delle opportunità di cittadinanza e personali - *creating capabilities*, appunto - di ciascuno/a.

La nozione di povertà educativa e la sua misurazione sono, perciò, anche il risultato di una battaglia culturale, scientifica, politica²⁴ - che ha avuto una ricaduta nel diritto internazionale, in particolare nella Convenzione di New York che

²³ La povertà educativa viene definita nel suo significato multi-dimensionale, in modo progressivamente più preciso, che oltre a povertà di contesto e dispersione scolastica ora comprende anche la povertà di competenze. L'indice è, dunque, una sintesi di indicatori. La modalità con cui è costruita questa sintesi è stata ampiamente discussa in lavori scientifici perché il tipo di aggregazione che si sceglie può avere un effetto nei vari ambiti territoriali. Infatti, la semplice media aritmetica degli indicatori elementari, sia pure normalizzati a livello territoriale, presentava degli inconvenienti la cui importanza era direttamente proporzionale alla correlazione esistente tra gli indicatori di base. L'indice ottenuto con il metodo AMPI (Mazziotta et al. 2010, Mazziotta e Pareto 2013) ha risposto a tale questione e si basa su una correzione della media aritmetica con una misura di variabilità orizzontale che dipende dal coefficiente di variazione degli indicatori normalizzati.

²⁴ Due studiosi sono diventati un punto di riferimento negli anni della discussione su un welfare capace di promuovere ogni persona in crescita, Amartya Sen e Martha Nussbaum. Il concetto di *social capabilities* è stato, infatti, introdotto in modo potente da entrambi. Sen, in particolare, lo ha largamente utilizzato nella elaborazione della sua concezione del benessere e dello sviluppo, soprattutto laddove occorre applicare criteri di valutazione degli impatti delle politiche, oltre che nella sua teoria della giustizia. (*The idea of justice*, 2009).

considera la promozione dei diritti dei bambini/e e dei ragazzi/e nella prospettiva delle *social capabilities*.

E - per un paradosso della storia - negli stessi anni nei quali emergeva e diventava sempre più egemone una deriva dei decisori pubblici che ha pauperizzato lo stato sociale, colpendo così tanti minori e (in Italia come altrove), aumentando a dismisura le disuguaglianze tra persone, i divari territoriali e il “fato negativo” per chi nasce in una qualsiasi dimensione di esclusione, la teoria sociale, invece, arrivava ad affermare che se non si raggiunge ogni persona in crescita ogni politica pubblica di coesione sociale e anche di sviluppo sostenibile rischia di fallire.

Perciò la sfida dell'Italia, anche espressa in sede istituzionale e coerente con gli obiettivi ONU e UE²⁵, è quella di raggiungere davvero ognuno/a e, a tal fine, promuovere e sostenere alleanze stabili tra scuola, comuni e terzo settore nella prospettiva delle *Comunità educanti*. L'impegno del *Fondo per il contrasto della povertà educativa* e dell'Impresa Sociale *Con i Bambini* è quello di promuovere un grande, poliedrico cantiere educativo impegnato per inverare tale prospettiva²⁶.

²⁵ Come dice la frase iniziale del Rapporto del MIUR del gennaio 2018: “È tempo per una grande politica nazionale tesa a battere il fallimento formativo in Italia. Affermare - attraverso costanti e ben articolate politiche pubbliche - l'obiettivo di battere il fallimento formativo - significa occuparsi bene del nostro oggi e guardare lontano. Non si tratta solo di trovare soluzione a un problema del nostro sistema scolastico che dura da decenni ma di puntare alla crescita dell'Italia in un'ottica di equità e nel rispetto dell'art. 3 della Costituzione della Repubblica in accordo con tutti gli indirizzi di politica economica”. Queste parole traggono forza dagli obiettivi ONU, del 2017, per lo sviluppo sostenibile riferiti a istruzione e formazione, indicati dal *Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals*, che afferma che tutti i minori hanno diritto ad apprendere, sperimentare, sviluppare capacità, talenti e aspirazioni nonché dallo stesso Next Generation Europe, PNRR dell'Italia, programmazione UE 2021-2027 e in particolare la misura Child Guarantee.

²⁶ Con i Bambini ha pubblicato ad oggi 15 bandi (Prima Infanzia 0-6 anni, Adolescenza 11-17, Nuove Generazioni 5-14 anni, Un passo avanti, Ricucire i sogni, Cambio rotta, A braccia aperte, Un domani possibile, Non uno di meno, Comincio da zero, Bando per le comunità educanti, Spazi aggregativi di prossimità, Vicini di scuola, Strumenti per crescere e tutti inclusi), selezionando complessivamente oltre 400 progetti in tutta Italia, tra cui 32 idee progettuali legate alle iniziative in cofinanziamento con altri enti erogatori e 6 interventi di progettazione partecipata nelle aree del Centro Italia colpite dal terremoto del 2016. Nell'ottobre 2021 è stata promossa l'iniziativa “Con i bambini afgani”, per avviare azioni di accompagnamento educativo e di inclusione di minori e famiglie giunti in Italia dall'Afghanistan. I progetti approvati, coinvolgono mezzo milione di bambini e ragazzi insieme alle loro famiglie. Attraverso i progetti sono state messe in rete oltre 7.200 organizzazioni, tra Terzo settore, scuole, enti pubblici e privati rafforzando le “comunità educanti” dei territori. Il racconto delle esperienze avviate è disponibile sul sito percorsiconibambini.it.

Nuovi fabbisogni formativi e Formazione Professionale

Marta Santanicchia
Ricercatrice INAPP

I nuovi fabbisogni formativi e professionali di cui ampiamente si parla, ancora da comprendere e lontani dall'indicare un perimetro stabile di saperi da formare, sembrano dare l'unica certezza di divenire presto vecchi, soprattutto per la sfera delle competenze tecniche. Ciò suggerisce di saldare il tema del fabbisogno ai bisogni delle persone, alla luce del diritto a un apprendimento permanente di qualità e inclusivo, bilanciato con il diritto alla protezione sociale.

I cosiddetti nuovi fabbisogni ci conducono alla transizione verde e a quella digitale, le due spinte di innovazione sulle quali si sta oggi riflettendo in modo congiunto per rafforzarle vicendevolmente, superando tensioni e contraddizioni¹. A queste si aggiunge la transizione demografica, che riguarda gli effetti dell'invecchiamento della popolazione su economia e struttura produttiva.

Già l'Agenda per le competenze per l'Europa del 2016, nel denunciare gli "impressionanti" squilibri tra domanda e offerta di competenze e il frequente disallineamento tra mansioni e talenti delle persone, eviden-

ziava come la transizione a un'economia circolare e a basse emissioni implicasse la creazione di nuovi modelli di impresa e profili professionali nuovi o adattati, e come la trasformazione digitale dell'economia stesse ridefinendo modalità di lavoro e competenze. Si invocavano, quindi, interventi da parte dei paesi per accrescere la qualità e la pertinenza della formazione, in termini di competenze di base, di competenze specifiche e di "competenze trasferibili, come la capacità di lavorare in gruppo, il pensiero creativo e la capacità di risolvere i problemi", in generale poco considerate e raramente oggetto di "valutazione formale". Si chiedeva anche di rendere le competenze e le qualifiche più visibili e comparabili e di migliorare l'analisi del fabbisogno e le informazioni per le scelte professionali ("informazioni migliori per scelte migliori").

Nel merito delle competenze necessarie a sostenere Industria 4.0, come denominato il fenomeno della digitalizzazione del lavoro, attraverso l'impiego di *internet delle cose*, tecnologia della informazione e della co-

¹ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. *Relazione di previsione strategica 2022. Abbinamento tra transizione verde e transizione digitale nel nuovo contesto geopolitico.*

municazione, *cloud computing*, *big data*, intelligenza artificiale e dell'automazione dei sistemi produttivi, uno studio di revisione sistematica di letteratura sul tema dal 2011 (Perini et al. 2021), individua tre macroaree prioritarie: le competenze scientifico-tecnologiche (STEM); le competenze tecnico-specifiche (in particolare: monitoraggio e controllo di apparecchiature tecnologiche specifiche dei settori lavorativi; gestione e analisi dei contenuti digitali); le competenze trasversali (*soft skills*)².

Oggi i *megatrend* del green e digitale sono stati assunti come direttrici della ripresa dalla crisi, e in Italia nel PNRR è stato dato spazio alle missioni collegate alle transizioni e affidato un ruolo centrale alla formazione per far fronte alle esigenze di qualificazione e riqualificazione. La difficoltà di previsione delle dinamiche economiche è però quantomai evidente ed è indicativo che il Rapporto previsionale dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026), pubblicato a inizio 2022 da Unioncamere-ANPAL, abbia avuto bisogno di un aggiornamento a distanza di pochi mesi (giugno 2022), con “nuove stime che in taluni casi modificano significativamente”, per via del nuovo contesto geo-politico, quanto poco prima rilevato, considerando che gli *shock* della pandemia e della crisi ucraina hanno avuto un

impatto più intenso su alcuni settori e anche le risorse del PNRR si sono concentrate in settori specifici.

In questo scenario, è opinione condivisa che ci si troverà sempre più gravati, come singoli individui, di pesanti pressioni e fardelli: apprendere lungo tutto il corso della vita, determinando cosa e dove apprendere; usare nuove tecnologie a tutti i livelli, nel contesto di professioni ancora non note e forte ibridazione di quelle esistenti; affrontare continui cambiamenti; ideare, innovare e intraprendere. Le persone non potranno sviluppare il proprio percorso formativo-professionale all'interno di un'unica organizzazione, mentre vi sarà uno spostamento della responsabilità verso la persona e una nuova domanda di orientamento e supporto alla carriera, a cui dare risposta supportando, per dirla con Savickas, una prospettiva progettuale di costruzione di sé (Di Fabio *a cura di*, 2014).

È evidente che tutto ciò possa offrire enormi opportunità, come ad esempio l'occasione di superare il legame univoco tra lavoro e identità che ci ha portato nel tempo a pensare l'uomo come soggettività collegata soltanto a ciò che faceva e anche la possibilità per i lavoratori di sperimentare la dimensione capacitante nei contesti lavorativi, come opportunità di esprimere creati-

² Nello studio le competenze trasversali individuate sono: comunicazione efficace, ascolto attivo; competenze emotive, empatia, perseveranza, resilienza, cooperazione; flessibilità cognitiva; auto-orientamento ai servizi e alla formazione; auto-imprenditorialità; gestione e coordinamento delle risorse umane.

vità, affettività e produrre soluzioni innovative (Costa, 2018).

Sostenuti da tale prospettiva, e tenendo a mente in particolare i giovani della Formazione Professionale e le tante persone a rischio di esclusione lavorativa e sociale, si può provare quindi a stringere su alcuni aspetti di priorità, sulla scia di quanto già richiamato dall'Agenda europea del 2016 (che la nuova Agenda per le competenze del 2020 rinforza). Un primo aspetto riguarda il sostegno da dare alla possibilità delle persone di effettuare riflessivamente le proprie scelte, e di governarle, vigilando sulla loro corrispondenza con il proprio progetto di vita e di lavoro, in particolare attraverso lo sviluppo (a partire dai primi anni di vita) di *competenze trasversali*, tra le quali la *competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare*, e la *competenza imprenditoriale*³. La centralità delle competenze trasversali (formazione integrata alle competenze tecniche; valutazione formativa; processi di certificazione) va rinforzata e monitorata, soprattutto in un momento in cui è alto il rischio di declinare la formazione entro una “cornice linguistica” ridutti-

vamente funzionalistica ed emergenziale (Marcuccio, 2021).

Un secondo fronte riguarda la effettiva disponibilità di informazioni puntuali a diretto beneficio delle persone, in termini di orientamento informativo, integrato alle altre azioni (funzione educativa; di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione; di consulenza orientativa; di sistema) già definite nelle Linee guida nazionali sull'orientamento (Accordo 5 dicembre 2013).

Un terzo fronte riguarda infine la disponibilità alle persone di un ampio ventaglio di opportunità formative di qualità tra le quali scegliere, nell'ambito di sistemi di qualificazione sistematicamente aggiornati e flessibili, protettivi degli esiti dell'apprendimento.

Sebbene la strada da fare sia ancora molta, soprattutto riguardo al divario tra il diritto formalmente enunciato e la sua effettiva possibilità di esercizio, è incoraggiante l'avanzamento del Sistema nazionale di certificazione delle competenze, grazie all'adozione delle Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari che lo rendono funzionante (D. Interm. 5 gennaio 2021). Inoltre, è motivo di ottimismo l'isti-

³ Le classificazioni delle competenze trasversali (*soft skills*) sono molteplici, così come i quadri di riferimento. Si richiamano qui due competenze tra le otto della *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Per *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*, si intende in sintesi la capacità di riflettere su sé stessi e riconoscere il proprio benessere personale e sociale, così come le proprie necessità di sviluppo e le occasioni disponibili di formazione, orientamento e sostegno. La *competenza imprenditoriale* si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità, all'autoconsapevolezza e capacità di iniziativa, al ragionamento critico, alla creatività e alla creazione di valore, per sé e per gli altri.

tuzione della Rete nazionale delle scuole professionali (D. Interm. 23 dicembre 2021), che promuove l'offerta formativa nell'ambito dei sistemi di IP e IeFP per lo sviluppo di "eco-sistemi territoriali" di innovazione economica e sociale. La Rete, che allarga le sue prospettive a tutta la filiera verticale professionalizzate (fino alla ITS), ha una forte potenzialità per l'armonizzazione e l'aggiornamento delle qualificazioni, e si auspica per la valorizzazione delle diverse fonti informative che rilevano le necessità di aggiornamento dell'offerta formativa (sia input dalla realtà produttiva territoriale, che contributi dalle fonti di ricerca nazionale e internazionale). Una delle maggiori criticità mostrate dal nostro sistema di formazione è stato infatti quello di proporre repertori di qualificazioni scollegati tra di loro e non mantenuti, che hanno portato a discontinuità dell'offerta formativa⁴; inoltre, la *curvatura* delle qualificazione (adattamento locale), prevista a garanzia dell'aderenza ai bisogni territoriali, è stata effettuata soltanto in pochi contesti, aumentando la disegualianza e la diversa spendibilità degli esiti⁵. La Rete nazionale, infine, che punta a rafforzare e a incrementare la qualità delle diverse modalità di apprendimento sui luoghi di lavoro (WBL), per una maggior rispondenza dell'offerta formativa e delle competenze dei giovani ai fabbisogni, potrebbe anche facilitare

una comune assunzione, formale e sostanziale, delle competenze trasversali nei sistemi di istruzione e formazione.

Bibliografia

- COSTA M., *Il talento capacitante in Industry 4.0*, in *Formazione e Insegnamento XVI-2*, 2018
- FRANCESCHETTI M., GIOVANNINI F., SANTANICCHIA M., *Continuità formativa e rispondenza ai fabbisogni di competenze nella filiera lunga IeFP-IFTS-ITS*, Inapp Working Paper n. 91, 2022 <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3592>
- GIOVANNINI F., SANTANICCHIA M., *Dalle figure nazionali IeFP ai profili regionali: curvatura del Repertorio pre-revisione e governance locale*, INAPP Report n. 19, Roma, 2021a. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3592>
- GIOVANNINI F., SANTANICCHIA M. (2021b), *Nuovo repertorio di IeFP nei sistemi locali: il caso Lombardia*, INAPP Paper n. 30, Roma, 2021b. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3592>
- MARCUCCIO M., *Le prospettive per la formazione continua rivolta ai lavoratori del settore non pubblico nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza italiano: opportunità per estendere l'efficacia di un diritto soggettivo*, 2021. <http://amsacta.unibo.it/id/eprint/6753>
- PERINI M., SARTORI R., TOMMASI F., *Quali competenze e quali strategie formative per l'industria 4.0? Lo stato dell'arte*, 2021 <https://doi.org/10.30557/QW000039>
- SAVICAS M.L., *Career counseling Guida teorica e metodologica per il XXI*. A cura di Annamaria di Fabio, Trento, Erickson, 2014.
- UNIONCAMERE - ANPAL, *Sistema Informativo Excelsior, Rapporto previsionale dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026)* aggiornamento giugno 2022.

⁴ Si rimanda a FRANCESCHETTI M. et al. (2022).

⁵ Ci si può riferire a GIOVANNINI F., SANTANICCHIA M. (2021a) e (2021b).

La valutazione nel sistema scolastico e formativo

Anna Maria Ajello
Docente Università La Sapienza, Roma

La valutazione scolastica si può considerare in base a prospettive diverse: in primo luogo si riferisce al giudizio sul *rendimento dello studente*, ed è questa la prospettiva più diffusa; in secondo luogo, si riferisce al *controllo dell'efficacia della proposta didattica* intesa come ipotesi di lavoro che mira a colmare "l'ignoranza" degli studenti mediante uno specifico intervento educativo. Connessa ai due approcci c'è la questione degli strumenti con cui si perseguono quegli obiettivi, perché nel caso del rendimento dello studente, i contributi degli studiosi si sono principalmente rivolti ai test di profitto e alle loro caratteristiche psicometriche, mentre per la resa didattica di una proposta, si inferisce la sua validità da quanti studenti hanno raggiunto esiti soddisfacenti. In quest'ultima prospettiva si avverte una carenza di attenzione alla molteplicità di occasioni e di attività in cui sarebbe utile raccogliere dati diversi proprio sull'andamento dei processi di apprendimento che vengono richiesti e messi in atto. L'accezione della valutazione riferita al/la docente, inoltre, è da considerarsi

come esito degli studi sulle caratteristiche della competenza del professionista, una letteratura di provenienza sociologica e psicologica; in Italia l'interesse dei pedagogisti si è centrato sugli esiti degli studenti, anche quando si è trattato della valutazione del sistema scolastico nel suo insieme.

Le due prospettive generali, indicate all'inizio, sono utili anche a caratterizzare la valutazione del sistema scolastico italiano, condotta dall'INVALSI che effettua una *valutazione standardizzata*, e censuaria, mediante prove realizzate al computer per i gradi 8, 10 e 13 (antica terza media, secondo e ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado) e con prove "carta e matita" per la seconda e quinta primaria. La restituzione degli esiti avviene con l'indicazione di livelli, come descrizione di ciò che lo studente sa fare e che cosa deve sapere per accedere a livelli più avanzati. La conoscenza di queste descrizioni, più articolate e ampie nelle versioni fornite ai docenti, consente a questi ultimi di dialogare avendo un comune riferimento, perché la comprensione della let-

tura e l'elaborazione di dati quantitativi non sono appannaggio dei soli titolari dell'insegnamento di italiano e matematica, ma rientrano nelle competenze di cittadinanza di cui sono responsabili tutti i docenti di una classe.

In modo analogo, la partecipazione dell'Italia alle ricerche internazionali è centrata sulla rilevazione, campionaria, degli esiti degli studenti (IEA e OCSE, con le diverse articolazioni).

L'altra tipologia di valutazione è condotta mediante un Format comune (RAV) che consente l'*Autovalutazione delle scuole*. In questa prospettiva docenti e dirigente scolastico sono protagonisti di questo processo che mira a indurre la loro riflessività su diversi aspetti (il contesto, il curriculum, i rapporti con il territorio, etc.) al fine di rilevare i punti di forza e i punti di debolezza del funzionamento della propria scuola e orientarne il miglioramento successivo. Anche le *visite esterne*, previste nella quota massima del 10% del totale delle scuole, ed effettuate da un team composto da un dirigente tecnico, un esperto di scienze sociali e un componente del sistema scolastico, si inseriscono in tale prospettiva perché mirano ad innescare un dialogo con docenti e dirigente della scuola per riesaminare il Rapporto stilato e gli indirizzi futuri che si intendono assumere. A queste visite, che si concludono con la consegna di un

Rapporto finale elaborato dal team, non segue alcun "premio" né, tantomeno, una "sanzione", testimoniando così la funzione valutativa che mira autenticamente al potenziamento delle persone e al miglioramento delle loro azioni professionali. In tal modo, la valutazione standardizzata degli studenti sulle competenze ritenute fondamentali (italiano, matematica e inglese) da un lato, e l'autovalutazione delle scuole dall'altro, rappresentano i due versanti di una concezione più articolata, corretta e aggiornata della valutazione; la complementarietà delle due componenti di questa concezione evidenzia la scelta politica che ne è alla base, mirante a valersi della valutazione come strumento informativo a diversi livelli (studenti, docenti, famiglie, autorità di governo del sistema scolastico e stakeholder) per promuovere il miglioramento.

C'è un altro versante della valutazione scolastica che è quello a cui si rivolge attenzione specialmente quando si vogliono evidenziare i limiti della valutazione standardizzata, sottolineando la sua caratteristica troppo generale che non coglie la specificità dei contesti, delle scuole e delle singole persone; si tratta della valutazione "*a validità locale*" che non vuol dire una valutazione meno importante o meno utile rispetto a quella standardizzata, considerata sbrigativamente "più scientifica", ma solo che, rivesten-

do caratteristiche “cliniche” per così dire, si rivolge a situazioni specifiche - così come un medico conduce anamnesi e cura prendendo in carico il singolo paziente - e si vale perciò di prospettive e strumenti diversi, volti proprio a meglio focalizzare quella specificità. In questo approccio emergono molti altri elementi che vanno considerati e sono le caratteristiche della nozione di apprendimento a cui si fa riferimento e la necessaria coerenza tra quelle peculiarità e gli strumenti che si usano per dare visibilità agli esiti raggiunti dagli studenti; il ricorso ad una ampia gamma di strumenti che mette in grado i docenti di esprimere valutazioni proprio sulla base della ricorrenza dei dati raccolti; il tipo di *intersoggettività condivisa* che va realizzata tra i docenti per superare la tradizionale autoreferenzialità dei giudizi che vengono formulati e dare loro maggior fondamento.

Per quanto riguarda le caratteristiche della nozione di apprendimento è in primo luogo utile distinguere la connotazione *formale* (acquisizioni come esiti di interventi educativi istituzionali) *non formale* (acquisizioni in seguito a corsi o interventi *spot* dovute a scelte personali come es. frequentare un corso di chitarra) e *informale* (acquisizioni che derivano dalla vita quotidiana e che si realizzano in modo non intenzionale). Questa distinzione è necessaria soprattutto nel condurre

valutazioni con *finalità diagnostiche* all’inizio di un intervento educativo, per le quali si riconoscono le diverse fonti di apprendimento degli studenti a cui ancorare l’intervento. In tale prospettiva, valersi di strumenti diversi e coerenti con le caratteristiche dell’apprendimento che si vuole sondare risulta indispensabile; si pensi, per fare un solo esempio, ad attività svolte in ambienti naturali in cui si vuole rilevare l’abilità degli studenti a muoversi con circospezione per cogliere e identificare alcune specie vegetali: in questo caso la ripresa con delle immagini è utile a mostrare gli studenti in azione. Inoltre, la stesura e la comunicazione di un resoconto di un’attività destinato a interlocutori particolari (un coetaneo, uno studente più piccolo, uno studente che vive in posti molto diversi, etc.) svolto da un piccolo gruppo, richiederà in sede valutativa *criteri di verifica diversi* che riguarderanno i modi di lavorare insieme, la divisione del lavoro, il tipo di scelte che sono state effettuate dagli studenti per adeguare il testo al destinatario, l’adeguatezza del registro comunicativo scelto, l’efficacia complessiva dell’attività realizzata: ciò comporterà l’uso di criteri coerenti con la richiesta cognitiva rivolta agli studenti. L’uso di strumenti digitali che consentano di cogliere azioni e comportamenti degli studenti rappresenta la novità di cui si può valere la valutazione

a validità locale che può conferire loro anche un ruolo diverso nella valutazione, perché contribuiscono alla realizzazione del prodotto che documenta le fasi e l'esito del processo di apprendimento; per tale ragione il *portfolio* diviene il conseguente strumento che fornisce visibilità a tali acquisizioni.

L'uso nella valutazione di strumenti non tradizionali, come quelli digitali, destinati a rivestire una crescente importanza, comporta tuttavia un rilevante lavoro dei docenti per condividere criteri di analisi del materiale ed elaborazione di giudizi fondati su quei criteri.

Si tratta, in primis, di superare il falso presupposto che nelle immagini "si veda" automaticamente ciò che si realizza, perché c'è un aspetto collegato all'inquadratura e a ciò che si esclude in questa operazione, oltre alla necessità di predisporre, sin dall'inizio, i criteri che si ritengono importanti come rappresentativi di gradi diversi dell'efficacia di una prestazione, per poi servirsi nell'analizzare le immagini registrate. Ciò non vuol dire non lasciare margini di flessibilità che facciano cogliere aspetti inattesi, ma soltanto che non vengano ignorati i limiti di una concezione del video come auto-esplicativo. Inoltrarsi poi, nelle riflessioni per condividere i criteri di analisi e di giudizio di registrazioni video è di per sé un'attività dispendiosa di tempo che difficilmente viene con-

siderata come tappa obbligata per innovare in ambito valutativo. Il riferimento ad una valutazione, non esclusivamente ancorata ad aspetti verbali, non è di per sé totalmente assente nel nostro sistema scolastico e formativo perché ci sono da tempo esperienze innovative, soprattutto nell'ambito della Formazione Professionale, che orientano l'attenzione sui processi e sui prodotti dell'apprendimento realizzati in quei contesti; né va ritenuto esclusivamente connessa alla competenza professionale che lì si persegue, perché proprio l'articolazione delle concezioni di apprendimento oggi diffuse, richiede che si aggiornino anche le modalità di valutazione, adeguandole alla complessità del vivere attuale, anche degli studenti.

Bibliografia

- DECATALDO A., FIORE B., *Valutare l'istruzione*, Roma, Carocci, 2018
- MORO G., PASTORE S., SCARDIGNO A.F., *La valutazione del sistema scuola. Contesti, modelli e principi operativi*, Milano, Mondadori, 2015
- PASTORE S. (a cura di), *Competenza valutativa e formazione docente*, Roma, Carocci, 2019
- PELLERREY M., *Le competenze e il portfolio delle competenze individuali*, Firenze, La Nuova Italia, 2004
- SCHEERENS J., *Educational Effectiveness and Ineffectiveness*. Dordrecht, Springer, 2016 (tr.it. J. Scheerens, Efficacia e inefficacia educativa, 2018)

abilità e le competenze che tramettono, ma anche per i valori ai quali educano. La *scelta* da parte dei genitori di una scuola di ispirazione religiosa e degli studenti stessi di una università della medesima tendenza spesso dipende in parte anche da ragioni valoriali e di fede. A sostegno vengono citate alcune ricerche negli Stati Uniti e in Africa che confermano quanto appena dichiarato. Comunque, l'attenzione a tali ragioni non va interpretata nel senso che le scuole di ispirazione religiosa non iscrivano allievi di tutte le fedi; anche le ricerche citate sopra attestano il contrario.

In varie indagini condotte nei Paesi dell'Africa Subsahariana è stata anche misurata la *soddisfazione* delle famiglie per l'offerta educativa delle scuole di ispirazione religiosa. In generale queste ultime e quelle private laiche ottengono apprezzamenti maggiori delle scuole statali. Il divario tra quelle religiose e quelle statali è di 16 punti percentuali nelle primarie e di 12 nelle secondarie.

Una maggiore soddisfazione delle famiglie non significa una più elevata *qualità* dell'offerta educativa. Nei Paesi a reddito medio e alto più del 50% dei bambini di dieci anni sarebbero in una condizione di povertà educativa, cioè non sarebbero in grado di leggere e capire un testo adatto alla loro età. Ricerche svolte in Uganda hanno evidenziato che anche le scuole cattoliche sono raggiunte da questa problematica, soprattutto quelle che fanno parte del sistema educativo pubblico. Più precisamente, le prestazioni degli alunni sono più elevate nelle scuole private – cattoliche o meno – che non in quelle pubbliche.

2.4. Osservazioni conclusive

Incomincio con il presentare gli aspetti essenziali della *identità* della scuola cattolica secondo un recente documento della Congregazione per l'Educazione Cattolica (22 gennaio 2022). L'Istruzione distingue tra i principi fondamentali, gli ulteriori sviluppi e le indicazioni attuali di Papa Francesco. I principi fondamentali sono desunti dal documento conciliare "Gravissimum Educationis" del 1965. Il primo è il diritto universale e inalienabile a un'educazione che risponda alla vocazione propria, al temperamento, alla differenza di sesso e alle tradizioni del proprio Paese, che prepari all'inserimento nei vari gruppi di cui la persona è membro, che sia aperta a una fraterna convivenza con gli altri popoli e che formi in vista del raggiungimento del fine ultimo della persona. Al tempo stesso è anche una responsabilità di tutti, in primo luogo dei genitori, a cui spetta un diritto prioritario nelle scelte educative, poi dello Stato, che è chiamato ad aiutare le famiglie nell'esercizio delle loro responsabilità, e della Chiesa nel cui dovere-diritto di educare si intrecciano evangelizzazione e promozione umana integrale. Un altro elemento fondamentale è costituito dalla formazione iniziale e permanente

degli insegnanti nella scienza sia profana che religiosa e nella pedagogia, attestata dai relativi titoli di studio e comprovata dalla testimonianza di vita resa a Gesù Maestro. Il successo dell'attività educativa delle scuole cattoliche si fonda sulla mutua collaborazione anzitutto tra genitori e docenti, ma anche delle altre componenti educative; essa deve arrivare fino al punto che le scuole non siano solo istituzioni, ma divengano principalmente comunità educative.

Questi principi fondamentali sono stati oggetto di *successivi sviluppi* da parte della Congregazione per l'Educazione Cattolica nel periodo post-conciliare e nei decenni successivi, assicurando un *profilo dinamico* alle scuole cattoliche. Anzitutto, viene affermato con forza che la scuola cattolica non può essere considerata tale se non è scuola e della scuola non possiede gli aspetti distintivi che vengono riassunti sinteticamente nell'essere luogo di formazione integrale attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura. In quanto cattolica, essa è luogo di formazione integrale della persona umana con un chiaro progetto educativo che ha il suo fondamento in Cristo, per cui in essa la ragione entra in dialogo con la fede, il che permette di aprirsi alla verità tutta intera e di dare risposta ai più profondi interrogativi dell'animo umano. L'identità cattolica giustifica l'inserimento delle scuole cattoliche nella missione ecclesiale. Dall'appartenenza alla vita della Chiesa, pur con la loro specificità discende la caratteristica identità di essere scuole per tutti, in particolare per i più deboli. Un altro elemento essenziale consiste nella testimonianza degli educatori laici e consacrati perché nelle scuole cattoliche non c'è separazione tra momenti di apprendimento e di educazione, e gli insegnanti devono essere, oltre che dei professionisti, anche degli educatori convinti e coerenti, maestri di sapere e di vita: in particolare, negli educatori laici la professionalità è assunta nella soprannaturale vocazione cristiana, e per le persone consacrate il compito educativo è vocazione di vita e cammino di santità. Un'ulteriore caratteristica è la capacità di testimonianza, di conoscenza e di dialogo: a causa della diffusione del secolarismo, la scuola cattolica è chiamata ad essere una presenza visibile, controllabile e consapevole, una testimonianza, perché essa non esige l'adesione alla fede, ma può prepararla; altra dimensione educativa è quella di mettere gli studenti a contatto con un ricco patrimonio culturale, prepararli alla vita professionale e favorire la comprensione reciproca attraverso la conoscenza, sostenuta da una solida formazione permanente; come soggetto ecclesiale, essa condivide la dinamica dialogica trinitaria e pratica la grammatica del dialogo, non come espediente tecnicistico, ma come modalità profonda di relazione.

Con *Papa Francesco*, il progetto della scuola cattolica deve fornire un'educazione all'interno del progetto pastorale della Chiesa in uscita. L'educazione è una polifonia di movimenti: di squadra, ecologico, inclusivo e pacificatore. Di fronte all'emergenza educativa, bisogna ricostituire *il patto educativo globale* tra isti-

tuzioni, famiglie e persone e che sappia trovare risposte convincenti all'attuale crisi, favorire relazioni personali, reali, vive e solidali, preparare persone che si mettano al servizio educativo della propria comunità, trasmettere una sapienza umana e spirituale e realizzare l'armonia della compartecipazione. Da ultimo, la cultura della cura dovrebbe essere la bussola per formare persone dedite all'ascolto paziente, al dialogo costruttivo e alla mutua comprensione.

I dati che sono stati analizzati in questa seconda parte dell'articolo dimostrano chiaramente la *rilevanza* della Chiesa Cattolica come attore non statale dell'educazione a livello internazionale e confermano l'identità delle sue scuole - pur nei limiti di due Rapporti Oiec (2021 e 2022) che si collocano sul piano statistico e sociologico e, quindi, non teologico e pastorale. Inoltre, l'analisi mette in evidenza il limite del Rapporto Unesco sulle scuole private che non ha inteso distinguere il privato sociale dal pubblico e dal privato profit. Le scuole cattoliche sono scuole private sì, ma del privato sociale e non possono essere accumulate nelle critiche alle scuole private, in particolare nell'accusa di mettere in pericolo l'equità e l'inclusione. I dati citati sopra dimostrano che le scuole cattoliche contribuiscono a creare equità e inclusione pur essendo private, ma del privato sociale.

Bibliografia

- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA (E DEGLI ISTITUTI DI STUDI), *L'identità della scuola cattolica per una cultura del dialogo*. Istruzione, Città del Vaticano, 22 gennaio 2022.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- OIEC-INTERNATIONAL OFFICE OF CATHOLIC EDUCATION, *Global Catholic Education Year in Review 2021*, Roma, December 2021.
- OIEC-INTERNATIONAL OFFICE OF CATHOLIC EDUCATION, *Global Report on Integral Human Development 2022*, Roma, 2022.
- OIDEL-NOVAE TERRAE, *Freedom of Education Index. Worldwide Report 2016 on Freedom of Education. Indice de Liberté d'Enseignement, Rapport Mondial 2016 sur les Libertés Éducatives*, Ginevra Milano, 2016.
- UNESCO, *Non-State actors in education Who chooses? Who loses?* Global education monitoring report 2021/22, Paris, 2021a.
- UNESCO, *Remagining our Futures Together. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*, Paris, 2021b.
- WODON Q., *Global Catholic Education. Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crises*, Rome, International Office of Catholic Education, 2020.

Lavoro e formazione nell'economia green

Il catastrofismo alimenta l'impotenza, la sostenibilità stimola il lavoro buono

DARIO EUGENIO NICOLI¹

L'economia green intesa come bioeconomia

Con l'espressione "economia green" si fa riferimento ad una svolta dell'economia mondiale che pone fine ad un modello di sviluppo tutto centrato sulla crescita quantitativa a prezzo della rottura degli equilibri ecologici del pianeta, sostituito con un altro che considera accettabile un sistema produttivo solo quando apporta reali benefici sociali a favore della popolazione del pianeta e garantisce l'equilibrio ecologico secondo appropriatezza, intercambiabilità e riproducibilità.

All'origine di questa svolta vi è il concetto di "bioeconomia" elaborato dall'economista rumeno Nicholas Georgescu-Roegen.² Egli già nel 1971, con il saggio dal titolo *la Legge dell'Entropia e il processo economico*³, aveva messo in chiaro gli errori dell'economia classica occidentale, sia nella versione del capitalismo sia in quella del comunismo, in quanto ambedue i modelli erano accomunati dal grande limite della visione meccanicistica che si pone alla base della crisi ecologica, sociale e politica in cui ci troviamo. Egli sottopone a critica soprattutto le teorie neoclassiche là dove giustificano il ricorso continuo allo sfruttamento delle risorse naturali allo scopo di soddisfare i bisogni di una popolazione in continua crescita, senza porsi il problema del loro esaurimento.

Secondo il nostro autore, quest'esito nefasto, e drammaticamente realistico, è tale da porre in scacco l'intera economia globale; non ci si può quindi limitare a porre dei freni all'uso delle risorse naturali, ma occorre fondare una visione nuova, secondo un approccio che concepisce le leve dell'economia e del lavoro come uno strumento per raggiungere gli obiettivi di sostenibilità.

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

² Nicholas Georgescu – Roegen (2003). *Bioeconomia. Verso un'altra economia ecologicamente e socialmente sostenibile*, Bollati Boringhieri, Torino.

³ Nicholas Georgescu – Roegen (1971). *The Entropy Law and the Economical Process*, Harvard University Press.

Per tale motivo Georgescu-Roegen approfondisce la critica alla concezione di mercato basata esclusivamente sul principio di competitività assoluta, proponendone la sostituzione con un'altra, più moderata, che preveda la presenza di atteggiamenti competitivi e cooperativi, certamente in proporzioni diverse in relazione alla particolare morfologia di quel mercato: «Le tipologie di mercato più adeguate a consentire il mantenimento degli equilibri ecologici e sociali non sono né quelle in cui la concorrenza è spinta verso un massimo (concorrenza perfetta), né quelle in cui si realizzano le forti concentrazioni tipiche dei mercati oligopolistici».⁴

Queste nuove forme di mercato potrebbero essere incentivate incoraggiando una differenziazione dei «prodotti» economici da perseguire non più tramite i tradizionali strumenti della pubblicità in quanto innescano spirali di competizione posizionale, bensì per mezzo di una differenziazione qualitativa dell'offerta.

Tale esito può essere raggiunto in molti modi:

1. la produzione di beni relazionali, che per loro natura sono altamente differenziati se non "unicì";
2. l'offerta di beni o servizi a carattere locale in quanto legati a un determinato territorio e quindi consonanti con una specifica cultura o tradizione;
3. la produzione di beni ad elevata qualità ambientale (certificazioni EMAS, Ecolabel, prodotti biologici ecc.);
4. la diffusione di relazioni di lavoro democratiche e partecipative, adeguatamente certificate da organismi indipendenti;
5. la realizzazione di prodotti non standardizzati a elevato contenuto di conoscenze/informazione.

In sostanza, occorre liberare l'economia dalla gabbia meccanicistica per sostituirla con un mantello biologico, così da concorrere ad «un mondo ricco di qualità e diversità che, come ci insegnano le scienze della vita, è l'unico contesto in cui un certo grado di competizione diviene veicolo di ulteriore ricchezza e non la causa dell'appiattimento globale e della distruzione reciproca».⁵

Sostenibilità

La premessa sulla bioeconomia è indispensabile per comprendere le questioni in gioco e sfuggire da utilizzi evocativi ed in definitiva banalizzanti del termine "sostenibilità", ciò che invece sta accadendo dal momento in cui il mondo della comunicazione se n'è appropriato oltre ogni limite euristico, tanto che

⁴ Nicholas Georgescu – Roegen (2003). *Bioeconomia*, op. cit. p. 60.

⁵ Ibidem, p. 61.

alcuni parlano di “sosteniblabla”...⁶. Un esito che suggerisce di aggiungere alle cinque proposte di Georgescu-Roegen una sesta così concepita:

6. la diffusione di forme di pubblicità innovative non più basate sulla competizione posizionale, bensì sulla differenziazione qualitativa dell’offerta.

Nella prima Conferenza ONU sull’ambiente tenutasi nel 1992, anno in cui è comparso nel linguaggio pubblico, il termine sostenibilità era riferito ad un «modello di sviluppo in grado di assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri», con enfasi posta essenzialmente sull’aspetto ecologico, senza considerare l’interdipendenza con tutti gli altri fattori in gioco.

Nel corso del tempo il suo significato si è ampliato sulla spinta di una nuova idea di benessere che tiene conto della qualità della vita delle persone in una prospettiva più ampia che considera i legami che si instaurano tra le diverse dimensioni della vita personale, sociale e ambientale.

Nell’accezione attuale, il termine «sostenibilità» comprende infatti tre fattori:

1. la sostenibilità *ambientale* che indica la responsabilità di ogni opera umana nell’utilizzo delle risorse limitandone progressivamente l’impatto ambientale allo scopo di preservarne gli equilibri;
2. la sostenibilità *economica* che segnala la capacità di una società di generare reddito e lavoro, condizioni indispensabili perché vi sia una giusta crescita;
3. la sostenibilità *sociale* che riguarda la garanzia della sicurezza e la tutela della salute, la giustizia e la distribuzione equa della ricchezza.

Il cambiamento linguistico non riguarda solo l’area dei fenomeni posti in gioco e le reciproche relazioni, ma tende anche a considerare una varietà di contenuti:

- innanzitutto, esso indica il principio morale della responsabilità degli esseri umani in riferimento alla natura e ad ogni manifestazione di vita;
- inoltre, definisce l’insieme delle norme cui ci si deve attenere nelle diverse azioni umane che hanno a che fare con l’ecosistema inteso in senso lato;
- infine, indica la missione finalizzata ad un cambio culturale, sociale ed economico dal valore epocale in quanto modifica radicalmente l’idea di progresso e di benessere.

L’espressione “sostenibilità” si riferisce quindi ad un orientamento dell’insieme delle energie umane, specialmente quelle economiche e del lavoro, a favore dell’equilibrio ambientale, economico e sociale, concepito come una prospettiva morale ed utile a tutti, su cui indirizzare la nuova stagione dell’economia. Si

⁶ Si veda il rapporto *State of the World 2013* del Worldwatch Institute *È ancora possibile la sostenibilità?* Edizioni Ambiente, Milano.

tratta quindi di un modello di sviluppo, ma anche di un orizzonte di senso ed insieme di una missione delle giovani generazioni in questo periodo di transizione verso un nuovo tipo di società.

Essa racchiude in sé una componente razionale, nel senso di aver colto la crepa irragionevole nel dispositivo economico classico che non considera la fine della disponibilità del fattore natura nel rispondere ad una crescita illimitata di bisogni; presenta anche una componente utopica che non va considerata come un limite, visto che lo stesso Nicholas Georgescu-Roegen la ritiene una componente fondamentale di ogni buona idea di cambiamento: «Naturalmente molti vorrebbero impedirmi di andare avanti su questa strada, perché, dicono, sono un utopista. Su questo punto mi dichiaro “reo confesso” con grande orgoglio. Non conosco infatti teorie importanti per l’umanità che non siano state, almeno per una volta, considerate utopistiche». ⁷ La parola “sostenibilità” possiede infine anche una componente che possiamo definire “umorale”, intendendo con ciò la categoria di “*animal spirits*” coniata da John Keynes per indicare il complesso di emozioni istintive che guidano il comportamento umano, come il pessimismo ai tempi della grande depressione del 1929 negli Stati Uniti, e l’ottimismo ingenuo come ingrediente essenziale di ogni ripresa economica.

John Keynes così si esprime: «A prescindere dall’instabilità dovuta alla speculazione, vi è una instabilità di altro genere, dovuta a questa caratteristica della natura umana: che una larga parte delle nostre attività positive dipende da un ottimismo spontaneo piuttosto che da un’aspettativa in termini matematici, sia morale che edonistica o economica. La maggior parte, forse, delle nostre decisioni di fare qualcosa di positivo, le cui conseguenze si potranno valutare pienamente soltanto a distanza di parecchi giorni, si possono considerare soltanto come risultato di tendenze dell’animo, di uno stimolo spontaneo all’azione invece che all’inazione, e non come risultato di una media ponderata di vantaggi quantitativi, moltiplicati per probabilità quantitative». ⁸

È importante segnalare come, secondo l’economista, vi siano circostanze in cui l’alleato più forte degli *animal spirits* positivi è costituito da una politica economica attiva: non esiste un passo significativo della civiltà fatto da singoli individui isolati, in quanto l’efficacia e la durata di un cambiamento richiedono la consonanza dell’anima di un popolo e la convergenza delle azioni e politiche di sostegno.

⁷ Nicholas Georgescu-Roegen (2003). *Bioeconomia*, op. cit., p. 190.

⁸ John Maynard Keynes (1971). *Teoria generale dell’occupazione, dell’interesse e della moneta*, UTET, Torino, p. 321.

L'apocalittica dell'autodistruzione alimenta rabbia e rassegnazione

Come afferma Ortega y Gasset, la popolazione sottomessa al regime della società dei consumi «non ha l'esperienza dei suoi propri confini. A forza di evitarle ogni pressione dell'ambiente, ogni scontro con altri esseri, arriva a credere effettivamente che soltanto essa esiste, e si abitua a non tenere in conto degli altri, soprattutto a non considerare nessuno come superiore a se stessa», mentre «all'uomo medio di altre epoche il suo stesso mondo insegnava quotidianamente questa elementare saggezza, perché era un mondo così duramente organizzato, che le catastrofi erano frequenti e non c'era in esso nulla di sicuro, di abbondante, né di stabile».⁹ La consapevolezza di essere esposti ai colpi imprevisti del tempo a causa dell'indebolimento della forza morale della popolazione, esito di una soggezione ai sistemi di protezione sociale, e del clima di disincantamento e spaesamento in cui vive il soggetto, derivante dall'eccesso di possibilità, provoca un nuovo tipo di disagio dell'esistenza costituito da un misto di depressione derivante dal continuo rimuginare sulla propria fragilità e debolezza, unito al sentimento di rabbia rivolta verso tutte le istituzioni in quanto incapaci di proteggerci dai colpi apportati dallo scorrere del tempo.

Questo disagio rappresenta il terreno di coltura entro cui trova alimento una narrazione apocalittica del mondo, sostenuta da coloro che ritengono che l'unica azione oggi davvero necessaria sia costituita da cambio radicale ed immediato delle politiche di tutti i paesi del globo così da annullare la futura catastrofe climatica.

Il pensiero catastrofista, e la campagna martellante finalizzata a provocare decisioni ultimative da parte dei governi, diventò dominante all'inizio degli anni '90, quando il mondo ambientalista adottò toni apocalittici, nella speranza di replicare nel campo dell'utilizzo dei combustibili fossili il successo dell'accordo di Montreal del 1987 durante il quale i paesi del mondo si accordarono sull'eliminazione di quelle sostanze che minacciano lo strato di ozono, in particolare i gas CFC o clorofluorocarburi. Questa strategia non funzionò, ma oramai la gran parte dell'ecologismo e degli organismi internazionali aveva adottato una narrazione sempre più apocalittica, fondata sul principio precauzionale a fronte di un rischio possibile ma ancora poco misurabile. Ogni passo in avanti nella direzione desiderata, come l'accordo di Parigi del 2015, è sempre stato oggetto di critica in quanto i progressi previsti non erano "mai abbastanza".

Il problema consiste nel fatto che la strategia apocalittica, scientemente adottata, fuoriesce dal campo della scienza ed entra in quello delle profezie

⁹ José Ortega y Gasset (2001). *La ribellione delle masse*, SE, Milano, p. 59.

religiose aventi per oggetto la salvezza o la perdizione dell'intera umanità. Ciò provoca - in una popolazione dei paesi più industrializzati già preda del sentimento di disagio esistenziale e per questo tesa alla rabbia ed alla depressione - un effetto contrario rispetto a quello atteso. Se il "Climate Clock", ovvero il conto alla rovescia visualizzato su un enorme orologio digitale installato su un grande palazzo di Manhattan, indica in sette anni il tempo che ci rimane prima dell'esaurimento delle fonti fossili che oggi rappresentano l'80% dei nostri consumi energetici¹⁰, esiste una e una sola risposta ragionevole entro il 2030 che riguarda non i cittadini e le comunità bensì i vertici dell'ordine politico mondiale; se poi le attuali scelte politiche sono giudicate inadeguate nel prevenire tale esito fatale, allora nessun'altra azione ha valore e il mondo si autodistruggerà.

L'apocalittica dell'autodistruzione non ha solo l'effetto di alimentare la rassegnazione e l'ideologia del postumanesimo, ma porta anche a sottovalutare la strategia dell'adattamento umano ai mutamenti climatici, confermata dagli studi sulla storia del clima¹¹, che richiede aggiustamenti territoriali, investimenti infrastrutturali, scommesse esistenziali per interi settori dell'economia, soprattutto quelli che, come l'agricoltura, dipendono dal territorio. Tutte scelte indispensabili per preparare ogni paese a gestire al meglio ciò che ci aspetta, ma nessuna delle quali sarà resa più convincente, e legittima, da una narrazione apocalittica. Ancor peggio: essa funziona da legittimazione per quelle istituzioni che sono già ora inadempienti circa le proprie responsabilità di ordinaria cura del territorio e di prevenzione dei rischi da siccità, incendi ed inondazioni.

Le soluzioni pratiche necessarie alla strategia dell'adattamento - altrettanto importante rispetto a quella della prevenzione - sono invece quelle che rientrano nella categoria della sostenibilità e mettono in gioco le energie positive dell'economia e del lavoro.

La sostenibilità stimola il lavoro buono

La pandemia ha scosso l'Unione Europea in modo più accentuato e sorprendente visto che in precedenza questa istituzione veniva disegnata come un censore della spesa pubblica orientata esclusivamente al criterio del rigore finanziario. Il piano Next Generation rappresenta invece una formidabile spinta alla crescita e nel contempo assume il compito di un cambio di paradigma economico orientato alla sostenibilità, all'inclusione ed alla giustizia sociale, che

¹⁰ https://climateclock-world.translate.google/news?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=it&_x_tr_hl=it&_x_tr_pto=sc

¹¹ Wolfgang Behringer (2013). *Storia culturale del clima*, Bollati Boringhieri, Torino.

L'Italia ha fatto proprio tramite il PNRR (Piano Nazionale Ripresa e Resilienza) che prevede un massiccio intervento da sviluppare intorno a tre assi strategici condivisi a livello europeo: digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica ed inclusione sociale.

L'Italia è il principale beneficiario dei contributi del piano europeo; è per noi una sfida molto critica in quanto la possibilità di portare a termine, in questa fase, politiche pubbliche per il rilancio - e non solo per la ripartenza - passa per quattro condizioni, tutte assai impegnative:

- la presenza di un ceto politico che sappia perseguire vere e proprie missioni di rinnovamento dell'economia del Paese e non solo interventi assistenziali basati su un mix di ideologia e consenso (il caso del reddito di cittadinanza è emblematico di come non si deve procedere);
- la capacità della Pubblica Amministrazione nell'adottare uno stile dinamico ed effettivamente stimolante la rinascita dell'economia e della società;
- la possibilità di realizzare una vera partecipazione di tutti i soggetti in gioco pubblici e privati, evitando il solito metodo top-down in quanto incapace di dialogare con le forze vive del rinnovamento, di cui vanno invece sollecitate le qualità generative;
- l'adozione da parte di imprenditori e lavoratori di un habitus "sostenibile" che conferisce alle figure green una qualità peculiare che accentua significato alla loro attività come "lavoro buono".

Sono condizioni molto impegnative perché chiedono di superare i vizi storici del nostro sistema-Paese ed esigono un risveglio culturale e morale prima ancora che finanziario. Infatti, la possibilità di evitare che il grande investimento europeo si traduca in una mera operazione redistributiva, peggio ancora con caratteri clientelari, dipende dalla capacità del Paese di essere fedele al meglio della sua tradizione, quella che emerge specialmente quando ci troviamo "sull'orlo dell'abisso".

Secondo il Centro Studi Confcooperative¹² solo nel 2020 il fabbisogno di lavoratori con competenze green era di 1,6 milioni. A distanza di un anno è avvenuto un grande balzo che ha portato la richiesta a 2.375.000 unità per gli anni 2021 - 2025. Di questi 1.448.000 sono figure con competenze green elevate.

Le imprese, che già da alcuni anni stanno aumentando spesa e investimenti in sostenibilità, saranno pertanto pronte ad assumere fino a 2,4 milioni di lavoratori in cinque anni, ma già sappiamo che la mancanza di occupati con tali caratteristiche sarà di 741mila unità che possono pesare fino al 2,5% del Pil.

¹² <https://www.confcooperative.it/LInformazione/Primo-Piano/sostenibilit224-le-nostre-cooperative-hanno-speso-1-miliardo-nel-2020>

Ma quando si passa all'analisi delle figure professionali maggiormente coinvolte si corre il rischio di considerare unicamente quelle iperspecialistiche, divise solitamente in quattro categorie:

- *Figure molto richieste*: bioarchitetto, informatico ambientale, mobility manager, esperto in gestione dell'energia.
- *Figure a media richiesta*: contabili green, esperti di marketing ambientale, eco-designer, avvocati green.
- *Figure digital*: sviluppatori di software o applicazioni, responsabili dei servizi clienti e chi si occupa della gestione degli e-commerce.
- Tra i *green job* più richiesti rientrano inoltre: l'ecobrand manager, il responsabile di acquisti verdi, il responsabile nella commercializzazione dei prodotti di riciclo, il risk manager ambientale che si occupa del rispetto delle norme in materia ambientale e di sicurezza sul lavoro, il meccatronico green e il green manager.

Non specialismo, ma vera cultura del lavoro

La vastità della posta in gioco e del cambiamento necessario per perseguire la svolta indicata trova un deciso riscontro nelle caratteristiche di conoscenza, competenza e sensibilità richieste ad un'ampia platea di figure professionali presenti in differenti settori in cui l'impatto della strategia della sostenibilità risulta già ora decisamente considerevole: Agroalimentare, Edilizia, Logistica, Trasporti, Energia, Medico-Farmaceutico, Finanza, Consulenza.

In tutti questi settori emerge la necessità di personale tecnicamente preparato, ma soprattutto dotato di affidabilità in riferimento alle diverse situazioni che si possono presentare nell'organizzazione del lavoro e che presentano potenziali rischi circa la salute e sicurezza delle persone, oltre che della tutela dell'ambiente specie quando si tratti di eventi derivanti da incidenti organizzativi, quelli maggiormente dotati di forza distruttiva.

Ciò richiede apertura, visione e responsabilità, tutti aspetti che possiamo definire come "nuova cultura del lavoro", capace di evitare l'"effetto silos"¹³, quel modo di intendere il lavoro in cui l'operatore risulta concentrato esclusivamente sui compiti specifici senza tener conto del processo nella sua interezza.

La cultura del lavoro prevalente ha conservato, nonostante l'utilizzo di tecnologie sempre più evolute, l'idea dell'"esecutore" concentrato sulle procedure routinarie da esercitare in uno spazio definito da confini rigidi e da connessioni

¹³ Edgar H. Schein (1990) "*Organizational culture*", *American Psychologist*: 45(2), pp. 109-119.

di natura meccanica con le altre funzionalità dell'organizzazione. Queste "permanenze" culturali sono favorite da modelli ad impronta sociotecnica, pensati in base al principio "error free", secondo l'erronea convinzione che ogni fenomeno che impegna la struttura ed i suoi componenti possa essere "addomesticato" entro una routine standardizzabile, mentre in realtà l'imprevisto costituisce la normalità della vicenda organizzativa e l'errore un'eventualità da tenere in giusta considerazione.

L'imprevisto, che può indicare sia un pericolo sia un'opportunità positiva, si manifesta all'inizio tramite deboli segnali di problemi. Le organizzazioni portate alla semplificazione hanno la tendenza a reagire a tali segnali con una risposta anch'essa debole come si trattasse di un fastidio rispetto al *tran tran* quotidiano, mentre le organizzazioni "affidabili" li vedono come premonizioni di potenziali fallimenti oppure stimoli per l'adozione di possibili innovazioni vantaggiose per l'impresa e la comunità.

Stiamo parlando del requisito dell'affidabilità culturale, vista come componente importante della sostenibilità, specie di quella che si prende cura della sicurezza e della salute delle persone che entrano in gioco dentro e fuori il processo produttivo, oltre che dell'impatto sulla natura. Essa richiede agli operatori le seguenti caratteristiche:

- ✓ focalizzazione sulla pratica reale vista come contesto caratterizzato da complessità, instabilità e imprevedibilità, piuttosto che su processi formali di tipo standard;
- ✓ capacità di cogliere, nella vastità delle informazioni di vario genere con cui dover fare i conti, i segnali premonitori di eventi imprevedibili - nonostante si presentino almeno inizialmente con una debole intensità - sapendo distinguere quelli che aiutano a prevenire eventuali eventi pericolosi - *the signal* - da quelli non rilevanti in quanto indicano soltanto piccole fluttuazioni dalla media - *the noise*;
- ✓ capacità di elaborare rappresentazioni il più possibile complete di tali segnali, scoraggiando atteggiamenti che tendono a semplificarli o a darne per scontata l'irrelevanza;
- ✓ capacità di assumere decisioni tenendo conto del contributo degli altri componenti del team, stando attenti ad intervenire entro il tempo in cui i segnali diventano pericoli conclamati, oppure prima che la ritardata adozione di una sollecitazione innovativa abbia prodotto un prolungamento delle condizioni di disagio tra i vari soggetti interessati;
- ✓ la facoltà, da parte degli operatori del *front-line*, nel saper parlare, superando la paura di dire cose sbagliate, esponendo con chiarezza a colleghi e manager ciò che hanno colto dalla propria esperienza ed offrendo suggerimenti migliorativi rispetto alle procedure in uso.

Sono tutti fattori che convergono verso uno stile di ingaggio nel lavoro che considera l'imprevedibilità delle situazioni in gioco, e la possibilità di accadimenti critici o propositivi, come una condizione normale, in forza della quale è chiesto all'operatore di essere presente a ciò che fa, mantenendo attive tutte le proprie facoltà ed evitando di standardizzare la propria mente.

Oltre all'affidabilità culturale, la prospettiva della sostenibilità prevede anche una democratizzazione delle relazioni industriali, intese innanzitutto come un incontro tra persona ed organizzazione fondato sulla "partecipazione esistenziale": prima che in un contratto, tale incontro consiste in un'alleanza fondata sulla condivisione di mete dotate di valore. Per ogni lavoratore che abbia a cuore la propria integrità, e che possieda una certa chiarezza circa ciò che si sente realmente chiamato a fare nella sua vita, è decisiva la consapevolezza che lo scopo aziendale sia in sintonia con il proprio, che questo sia il posto giusto in cui può esprimere sé stesso con pienezza.

Come si vede, la svolta green rappresenta anche l'occasione storica per un nuovo umanesimo dell'economia e del lavoro, ispirato anche dall'approccio culturale che ha dato origine alla scienza economica: secondo Adam Smith il fattore mobilitante dell'impresa umana è quello morale, e precisamente il principio di simpatia ovvero la capacità di identificarsi nell'altro, di mettersi al suo posto e di comprenderne i sentimenti in modo da poterne ottenere l'apprezzamento e l'approvazione¹⁴.

La sostenibilità dell'intelligenza umana

Il percorso sin qui seguito esclude di ridurre la ricaduta della svolta green sul sistema di formazione solo all'adeguamento dei programmi tecnici delle filiere direttamente interessate; essa va più in profondità: sollecita un cambiamento riguardante la stessa nozione di curriculum, in quanto strategia in grado di formare professionisti competenti, dotati di una mente aperta, ben integrati nei propri team di lavoro, mossi dal sentimento di responsabilità nei confronti di ogni evento interno od esterno che abbia un qualche influsso sul contesto in cui si svolge l'attività specifica del soggetto.

La missione del sistema educativo riceve pertanto una forte spinta che motiva l'aggiunta alle tre dimensioni della sostenibilità già indicate in precedenza (ambientale, economica sociale) una quarta che possiamo definire sostenibilità dell'*intelligenza umana*. L'espressione non sembri esagerata, in quanto alto è il livello di dissipazione delle facoltà umane provocate dal sistema di captazione

¹⁴ Adam Smith (2001). *Teoria dei sentimenti morali*, Rizzoli, Milano.

dell'attenzione finalizzato a provocare nei giovani - e non solo - uno stato di minorità permanente¹⁵. Si tratta di assumere una prospettiva curricolare che persegua la piena valorizzazione delle potenzialità della mente umana entro la società complessa, evitando i riduzionismi dell'istruzione e dell'addestramento, fedeli all'aforisma di Einstein secondo il quale «*La mente è come un ombrello funziona solo quando è aperta*».

L'adozione di una prospettiva green nei percorsi formativi, specie di quelli a carattere professionale, richiede tre linee d'azione convergente:

1. in primo luogo, vanno sollecitati insegnanti e formatori a rivedere le visioni di conoscenza e di competenza segnate da riduzionismo, affinché non si rinchiudano nel proprio ambito disciplinare, ma imparino a:
 - tener conto del processo formativo nella sua interezza sulla base di una solida e condivisa visione educativa;
 - svolgere insieme ai colleghi un'operazione culturale dotata delle stesse prerogative richieste ai ragazzi: apertura, profondità, riflessività, giudizio e decisione;
 - esercitare una professionalità allargata comprendente anche il dialogo, l'ascolto, la guida e l'accompagnamento degli allievi anche in attività formative non di docenza o addestramento;
 - impegnarsi anche nelle situazioni di apprendimento che si svolgono in alleanza con enti e figure del contesto esterno, entro una visione formativa condivisa;
 - sentirsi parte di una comunità pedagogica responsabile unitariamente delle dimensioni trasversali o comuni del curricolo;
 - proporre agli allievi compiti sfidanti secondo il principio dello scaffolding che prevede, lungo il percorso formativo, la progressiva riduzione dell'assistenza perché possano affrontare e risolvere i problemi con crescente autonomia e consapevolezza, in modo che divengano consapevoli del proprio valore e capaci di azione nella società complessa;
 - perseguire un uso formativo della valutazione finalizzata al riconoscimento del valore delle persone ed al loro miglioramento;
 - a non concepire il lavoro di progettazione, documentazione e monitoraggio dell'esperienza didattica come si trattasse di un mero adempimento burocratico, ma a viverlo come un esercizio collegiale dell'autonomia intelligente da parte di una comunità che produce cultura "in situazione" e cresce sulla base delle riflessioni che provengono dalla cooperazione tra gli insegnanti e gli altri soggetti coinvolti nell'opera formativa.

¹⁵ Bernard Stiegler (2014). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Orthotes, Napoli.

2. In secondo luogo, è necessario procedere verso l'elaborazione di un vero e proprio curriculum, inteso non come un "trasferimento" sugli allievi di oggetti da apprendere o di performance da eseguire, bensì come un percorso, un cammino lieve e profondo orientato verso uno scopo dotato di valore e riconosciuto in quanto tale dall'allievo stesso che ne costituisce il soggetto protagonista. Un curriculum non è valido in ogni tempo, ma rappresenta il risultato della riflessione di una comunità di insegnanti che, in alleanza con le famiglie, gli studenti ed altre figure educative, si prende a carico il contesto sociale e culturale del fare scuola, maturando le scelte educative e didattiche che assicurino la possibilità di una formazione compiuta per tutti gli allievi.

3. In terzo luogo, va adottata una metodologia in grado di formare persone capaci di una "intelligenza della situazione" affinché gli allievi:

- imparino a porsi domande provocate dall'apertura alla realtà stimolata dal cammino formativo proposto loro;
- acquisiscano gli strumenti necessari alla comprensione di ciò che sollecita la loro intelligenza;
- siano in grado di formulare un giudizio pertinente circa la posta in gioco e ad assumere decisioni in ordine all'azione da intraprendere per contribuire al bene comune;
- comprendano in che modo le informazioni, gli eventi e le proprie azioni provocheranno una ricaduta su obiettivi e traguardi dell'organizzazione, sia immediatamente che nel prossimo futuro;
- acquisiscano, di fronte alle situazioni problematiche che spesso si presentano confuse o incerte, quella finezza del sentire che consente loro di cogliere i segnali premonitori di un rischio riguardante la salute e la sicurezza, l'equilibrio ecologico, economico, sociale ed intellettuale;
- sappiano tradurre in un linguaggio chiaro ed efficace, a favore dei propri colleghi e responsabili, ciò che hanno potuto cogliere nella propria esperienza ed offrire loro suggerimenti migliorativi rispetto alle procedure in uso, meglio se sono frutto di una riflessione condivisa con i compagni coinvolti entro veri compiti di realtà.

Questo modo di procedere nell'opera formativa è potenzialmente in grado di aprire la mente dei giovani ad una maggiore conoscenza del mondo, a maturare una capacità di intervenire in esso in modo competente, così da acquisire una sempre più chiara consapevolezza di sé e del modo peculiare in cui possono offrire le proprie capacità a favore degli altri.

CFP don Giulio Facibeni: i nostri primi 70 anni per l'educazione dei giovani e per una opportunità di riscatto sociale

ANTONELLA RANDAZZO¹

Dall'intuizione di don Giulio Facibeni (fondatore dell'Opera della Divina Provvidenza Madonna del Grappa) nasce l'esperienza, ormai settantennale, del CFP don Facibeni che ha sede nel quartiere di Rifredi a Firenze. Alle centinaia di giovani che accoglieva, oltre che il vitto e l'alloggio, il Padre (così veniva chiamato da tutta la città di Firenze) volle garantire la possibilità di studiare per costruirsi un futuro dignitoso e indipendente, e per chi non aveva voglia di impegnarsi nello studio creò, nei locali dell'Opera, dei laboratori nei quali potessero imparare un mestiere. Fino alla fine degli anni '90 l'Opera Madonna del Grappa ha gestito direttamente le attività formative.

Dal 1999 tali attività sono passate all'Associazione "Scuola e Formazione-Lavoro don Giulio Facibeni" prima e quindi al "CFP don Giulio Facibeni", attenendosi sempre ai principi lasciati in eredità da don Giulio.



La nuova scuola di agricoltura a Impruneta (FI) all'interno della Fattoria di Campiano

¹ Direttore CFP don Giulio Facibeni Firenze.

Don Silvano Nistri ne *“La vita di Don Giulio Facibeni”* scrive che i segreti facibeniani sono: *“...la sua facilità di romantico ad accendersi, fino negli ultimi giorni, davanti ad ogni ideale che si presentasse; la stima del valore formativo della scuola; la famiglia presentata ai suoi figliuoli che non l'hanno avuta come il grande ideale; la partecipazione fino alle lacrime alle loro pene e allo loro deficienze morali; in una parola una grossa capacità di comprendere i giovani nel rispetto pieno delle loro personalità, senza schemi neanche clericali e senza paternalismi”*. Nistri cita una lettera di don Facibeni del 1931 *“...forse il mio metodo è eccessivamente paterno; ma ripenso alle mie sofferenze di 16 e 22 anni per non aver trovato un cuore che mi comprendesse e quindi vorrei che i miei ragazzi capissero quanto so comprenderli nelle loro intime lotte e come vorrei sempre aiutarli più che con la severità, con la dolcezza... In ogni anima è sempre una piccola scintilla di luce che al momento opportuno può essere risvegliata...”*.

In un'altra lettera del 1949 egli dice: *“...Molto si potrà ottenere dalle Scuole: l'istruzione è un grande coefficiente per l'educazione. Occorre regolarità e costanza. Gli alunni stessi poi comprenderanno il grande beneficio che ne ricavano...”*

Egli credeva talmente tanto nell'importanza dell'*“Educazione piena, completa, unitaria, che abbraccia tutto l'uomo nelle sue facoltà interiori ed esteriori e lo prepara ad assolvere degnamente il loro compito”* che nel 1956 gli fu conferito da parte del Ministero della Pubblica Istruzione il Diploma di I classe di Benemerito della Scuola, della Cultura e dell'Arte.

L'Opera Madonnina del Grappa prima, e il CFP don Giulio Facibeni dopo, hanno proseguito nel mantenere l'impegno educativo del Padre verso i giovani, specie verso quelli che sono fuoriusciti dai canali scolastici tradizionali e con le più svariate situazioni di disagio sociale, nella consapevolezza del fatto che tutto deve essere tentato per dare loro un'opportunità di riscatto sociale tramite la possibilità di trovare un lavoro dignitoso e qualificato.

I dati statistici, che tutti gli operatori del settore conoscono, ci dicono che la dispersione scolastica non è diminuita e che, anzi, in Toscana è pari al 12% degli studenti.

Il dato dovrebbe far riflettere chi ha poteri e responsabilità sulla scuola sul fatto che, molto probabilmente, le azioni fino ad oggi intraprese non sono sufficientemente efficaci per combattere la dispersione scolastica e/o il cosiddetto fenomeno del drop out (letteralmente “scivolato fuori”). Le problematiche legate ai giovani in drop out (termine che ci piace poco) sono molteplici e complesse: disagio familiare, disagio personale, contesti sociali marginali, insuccessi scolastici, ecc. A queste problematiche si sono aggiunte anche tutte quelle legate alla pandemia da Covid.

L'esperienza pluriennale di lavoro della nostra scuola ed i successi con i ragazzi in drop out portano ad evidenziare alcune considerazioni in merito alla

maggiore efficacia dei nostri percorsi e programmi, uniti anche a situazioni didattiche più motivanti:

- la pratica manuale, il fare e l'agire con metodo, dedurre la teoria dalla pratica
- la personalizzazione dei compiti di apprendimento
- l'attività formativa orientata alla ricostruzione della fiducia in sé stessi e alla valorizzazione delle proprie risorse
- il sostegno didattico individualizzato rivolto a chi si trova in particolare difficoltà
- il vedere e sperimentare da soli l'utilità immediata di ciò che si apprende.

Tutto ciò ha dimostrato che le modalità di apprendimento per questi ragazzi mettono in primo piano l'intelligenza delle mani ovvero le mani diventano strumento per generare conoscenze. Si può dire che la metodologia applicata, che nei fatti è quella di "studiare con le mani", funziona agevolmente dando risultati positivi e invertendo nei fatti il rapporto negativo con l'apprendimento scolastico tradizionale che nella grande maggioranza dei casi ha portato al conseguente abbandono della scuola.



Officina macchine utensili

Il nostro CFP opera per i giovani, in particolare per quei giovani il cui cammino di crescita è contrassegnato da difficoltà di diversa natura, proponendo un percorso che solo in parte si inquadra in una mera formazione per l'avviamento al lavoro.

Il nostro progetto educativo privilegia infatti la formazione umana, civile e sociale degli allievi, per licenziare al termine del percorso giovani che siano in grado, oltre che di trovare un lavoro specializzato, anche di vivere pienamente nella società come persone consapevoli dei loro diritti e doveri.

La nostra attività, oltre a quella importantissima e altamente specialistica di Formazione Professionale, consiste, quindi, in interventi educativi che abbracciano diverse tematiche, tipo:

- educazione alla legalità,
- lotta al consumo di sostanze che provocano dipendenza (in collaborazione con il SERT),
- interventi educativi assidui sui giovani in difficoltà in stretta collaborazione con le famiglie e/o gli educatori responsabili.

In tutti gli anni di attività il CFP don Facibeni ha formato centinaia di ragazzi che subito dopo hanno trovato lavoro con tassi di occupazione, dopo la qualifica, elevatissimi, spesso vicini al 100%.

Possiamo senza dubbio affermare che l'approccio didattico della nostra scuola parla inglese: Learning by doing e Cooperative learning sono a tutt'oggi ritenute le migliori strategie per l'apprendimento, dall'età evolutiva all'età adulta, in particolar modo incarnate dalla scuola secondo la specificità di ciascuna disciplina che, facendo tesoro della bella esperienza dei suoi docenti, si traduce in capacità didattiche e operative di alto livello.

Imparare facendo non si risolve in una mera acquisizione di automatismi perché in nessun lavoro le mani funzionano da sole. È sempre necessaria la funzione metacognitiva che garantisca formazione e competenze. C'è poi la scommessa più motivante, la formazione umana, obiettivo che sta alla base di qualunque istituzione formativa ma che in questa scuola è l'anima che dal fondatore fino ad oggi si propaga e alimenta ogni attività e ogni singolo collaboratore.

Il nostro CFP per poter svolgere questa attività ha impiegato anche risorse dell'Opera Madonnina del Grappa in quanto con i soli finanziamenti pubblici non è riuscita a coprire il proprio fabbisogno e si vuole, con questo, sottolineare il fatto che quello che viene svolto è un servizio di utilità sociale pubblica che dovrebbe essere a carico dello Stato. Oltre alle risorse economiche, l'Opera ha messo in campo decine di volontari che negli anni hanno prestato la loro opera, spesso altamente professionale, al servizio di questi giovani.

I locali (costituiti da uffici, aule didattiche e laboratori attrezzati per un totale di circa 2000 mq) in cui si svolge l'attività del CFP sono di proprietà dell'Opera e sono stati concessi in comodato d'uso gratuito. Oltre ai laboratori attrezzati per svolgere le esercitazioni pratiche per elettricisti, idraulici, saldatori, meccanici, cuochi e operatori agricoli, la Scuola dispone di aule di informatica attrezzate e aule LIM. In numeri, le strutture messe a disposizione fanno



Officina riparazione autoveicoli

della nostra, una scuola vera e propria in quanto gli spazi sono organizzati per essere funzionali all'istruzione e alla formazione:

- 8 aule didattiche con 20 postazioni ciascuna
- 2 laboratori di informatica con 18 postazioni ciascuna
- 3 laboratori di termoidraulica
- 2 laboratori di impianti elettrici
- 1 laboratorio di impianti elettrici industriali
- 2 laboratori di saldatura
- 1 laboratorio di riparazioni autoveicoli
- 1 laboratorio di cucina (attrezzato come una vera e propria cucina industriale)
- 1 intera fattoria di 28 ettari dove sono state create le aule per i corsi per Operatore agricolo.

Il personale docente per la maggior parte viene dal mondo del lavoro ma il requisito indispensabile, che viene valutato in fase di assegnazione del corso, è la capacità di entrare in empatia con i ragazzi per facilitare il percorso di formazione ed educazione. La scuola punta molto anche sul personale educativo ovvero sulla presenza dei tutor. Il tutor prende in carico il ragazzo e la sua famiglia e fa da mediatore con tutti gli interlocutori che intervengono nel percorso formativo oltre ad essere un punto di riferimento per le problematiche che possono manifestarsi durante il percorso. Riteniamo questa figura fondamentale perché tanti dei ragazzi che accogliamo manifestano problematiche personali e sociali tali che spesso sono state le cause dell'abbandono scolastico.

I corsi di Formazione Professionale che il nostro CFP realizza sono rivolti principalmente a giovani minori, sia drop out che in uscita dalla scuola secondaria di primo grado (IeFP), e riguardano il settore idraulico, elettrico, elettronico, meccanico, saldatura, ristorazione e agricoltura.

Al momento sono presenti nella nostra struttura circa 250 giovani. Il nostro è un ambiente multiculturale dove circa il 40% degli allievi è straniero. Questo ci permette anche di considerare il nostro CFP come una palestra per l'esercizio e la pratica della convivenza civile e l'accettazione reciproca.

Vista l'azione sociale che l'Opera Madonnina del Grappa attraverso il CFP realizza ci teniamo a sottolineare l'unicità di tale esperienza sul territorio non solo provinciale ma regionale.

Il CFP don Facibeni e le altre strutture dell'Opera a Rifredi costituiscono una vera e propria Cittadella dell'accoglienza al servizio dei giovani. Al pari delle altre grandi strutture formative di espressione cattolica presenti in varie Regioni d'Italia.

Questo nostro impegno sul fronte dell'educazione dei giovani, soprattutto di quelli più a rischio di dispersione e/o abbandono, non è sufficientemente supportato dalle risorse messe a disposizione ogni anno dalla Regione Toscana. Basti pensare che per ogni anno scolastico vengono finanziati al massimo sette percorsi di IeFP nella Provincia di Firenze e che dal 2019 non vengono finanziati progetti per Drop out (giovani che hanno compiuto 16 anni e frequentato almeno dieci anni di scuola). Tutto ciò a fronte di una domanda crescente (anche a causa della pandemia e degli abbandoni che ha contribuito ad aumentare) da parte delle famiglie.

Lo scorso anno scolastico, per il corso IeFP per operatore elettrico, avendo avuto 57 richieste di iscrizione, avevamo chiesto alla Regione Toscana di finanziare una seconda classe. Ciò non è stato possibile per mancanza di risorse economiche. Quindi per attivare il corso aggiuntivo abbiamo chiesto aiuto ad una fondazione bancaria e, in parte, abbiamo contribuito noi al finanziamento del percorso scolastico (si parla di obbligo di istruzione: ragazzi in uscita dalla scuola media).

Auspicherebbero che, sul fronte della Regione, ci fosse un maggior sforzo economico per finanziare questo tipo di percorsi, anche perché gli IP pubblici sono sempre più restii ad attivarli e, pertanto, sul territorio l'offerta è veramente residuale, con risvolti ovviamente molto impattanti sul tasso di abbandono scolastico.

Competenzestrategiche.it: un ambiente on line per orientare e orientarsi

MASSIMO MARGOTTINI¹

Introduzione

Da oltre dieci anni la piattaforma *competenzestrategiche.it* mette a disposizione di insegnanti, studenti, professionisti dell'orientamento e della Formazione Professionale, alcuni strumenti utili a promuovere processi di autovalutazione su alcune dimensioni cognitive e affettivo-motivazionali che possono essere considerate alla base di capacità autoregolatrici necessarie per dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006).

Il PNRR riserva ingenti risorse per l'orientamento nella scuola e nell'università. E lo fa a ragione; è infatti fuor di dubbio che per contrastare fenomeni quali ritardi, abbandoni, *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro si debba riconoscere all'orientamento un ruolo strategico. Purché non si riducano le attività a interventi occasionali, di carattere prevalentemente informativo in prossimità dei momenti di transizione e di fatto non integrati nei processi di crescita dei destinatari. E questo, non perché un quadro informativo ricco e completo non sia utile a definire meglio le possibili alternative o ad aprire nuove e interessanti prospettive e favorire decisioni in piena consapevolezza ma perché l'utilità e l'uso delle informazioni non dipende solo dal messaggio ma dalla capacità e disposizione del destinatario a comprenderlo, assimilarlo e farne buon uso all'interno di un quadro interpretativo personale, di un proprio progetto di vita.

D'altro canto la stessa normativa sull'orientamento nei sistemi d'istruzione, ormai da qualche decennio, ribadisce una concezione dell'orientamento quale processo che dai primissimi anni di scolarizzazione si muove in una prospettiva *life long*, collocandosi all'interno delle azioni formative e di accompagnamento per lo sviluppo cognitivo, personale, sociale e professionale.

Un primo forte impegno in tal senso lo troviamo già nella Direttiva Ministeriale n. 487 del 1997 e quindi una serie di circolari, direttive e *Linee guida*, ultime delle quali sviluppate in due documenti: il primo del novembre 2013, con funzione d'indirizzo, ad opera della Conferenza unificata Stato e Regioni,

¹ Professore ordinario di Didattica generale, Università Roma Tre.

contenente *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, cui segue, a breve distanza di tempo, altro documento del MIUR, sempre in forma di linee guida, che ne contestualizza le azioni all'interno del sistema scolastico e universitario.

Gli impegni per l'orientamento si concentrano su tre obiettivi fondamentali: contrastare il disagio formativo, favorire e sostenere l'occupabilità, promuovere l'inclusione sociale. Per realizzare il «diritto all'orientamento» vengono delineate cinque funzioni che le istituzioni interessate devono attuare per sostenere lo sviluppo del processo orientativo. La prima è la funzione educativa necessaria a favorire e sostenere un processo di auto-orientamento, favorendo nella persona «la maturazione di un atteggiamento e di un comportamento proattivo per lo sviluppo delle capacità di gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento». A tale fine promuove l'acquisizione di competenze orientative generali e trasversali. Viene ribadito che l'orientamento «si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile» e più recentemente che «l'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – life skills – e competenze chiave di cittadinanza».

Seguono la funzione informativa cui è affidato il ruolo di sviluppare capacità di attivazione e sostenere la delineazione delle diverse alternative nei processi di decisione; quella di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione e che si realizza come attività di sostegno allo sviluppo di «competenze e capacità di decisione e controllo attivo sull'esperienza formativa e lavorativa»; quella della consulenza orientativa che «concerne le attività di sostegno alla progettualità personale nei momenti concreti di snodo della storia formativa e lavorativa e di promozione all'elaborazione di obiettivi all'interno di una prospettiva temporale allargata e in coerenza con aspetti salienti dell'identità personale e sociale»; ed infine alcune funzioni di sistema, relative all'assistenza tecnica, alla formazione degli operatori, alla promozione della qualità e alla ricerca e sviluppo con l'obiettivo di garantire l'efficacia degli interventi.

Ma l'aspetto forse più rilevante è dato dalla sottolineatura di un impegno integrato e condiviso dei diversi attori per la realizzazione di un modello sistemico. E questo, anche al fine di evitare sovrapposizioni, se non vere e proprie

contraddizioni, all'interno del sistema stesso. Ciò implica, naturalmente, una *governance* multilivello (territoriale e nazionale) in cui «ciascun soggetto si riconosce partner corresponsabile di una strategia che, coinvolgendo sia il piano politico istituzionale sia quello tecnico operativo, valorizzi la programmazione e la realizzazione d'interventi di orientamento-integrati, continui e rispondenti ai bisogni della persona».

Si ribadisce nella scuola una concezione dell'orientamento come processo diacronico-formativo (Domenici, 1996) integrato nella azione didattica quotidiana, che si contrappone a quelle pratiche di natura sincronico finale quasi esclusivamente centrate su azioni di natura informativa e di supporto alla scelta messe in atto nei soli momenti di transizione. Orientamento formativo che prende avvio sin dalle prime esperienze all'interno del sistema scolastico per favorire via via lo sviluppo di competenze orientative (Pombeni e Guglielmi, 2000), poste alla base della costruzione di un proprio progetto di vita personale e professionale, compresa la capacità di tenere sotto controllo il processo stesso e governare in maniera attiva i momenti di transizione.

Il richiamo alle competenze orientative nei documenti ministeriali ci rimanda alle riflessioni di Maria Luisa Pombeni che distingue tra competenze orientative generali o di base e competenze orientative specifiche. Per Pombeni, le prime sono finalizzate principalmente ad acquisire conoscenze, comportamenti, atteggiamenti, convinzioni che predispongono alla raffigurazione di un futuro sia pure senza un'azione di carattere intenzionale. Si apprendono in età evolutiva, nella scuola, in famiglia, nei diversi contesti informali, con esperienze spontanee o attraverso azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità e un metodo orientativi. Le competenze orientative specifiche si caratterizzano invece per essere finalizzate alla risoluzione di compiti definiti e circoscritti che caratterizzano una sfera di vita specifica, hanno a che fare con il superamento di compiti contingenti e progettuali riconducibili sia ad esperienze di orientamento scolastico che di orientamento professionale, si sviluppano esclusivamente attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti, attraverso cioè le cosiddette «azioni orientative». Vengono ulteriormente distinte in competenze di monitoraggio e in competenze di sviluppo. Le competenze di monitoraggio attengono alla capacità di tenere sotto controllo la propria esperienza, averne una piena consapevolezza ed essere in grado di fare un bilancio delle proprie esperienze formative, lavorative, esistenziali, pregresse o in corso anche al fine di prevenire insuccessi e forme di disagio. Le competenze di sviluppo, finalizzate a maturare progetti di evoluzione della propria storia formativa e lavorativa in situazioni di scelta, intervengono nelle fasi di transizione, nei momenti di svolta, quando è necessario assumere decisioni di particolare rilievo.

Ulteriore rilievo dell'attenzione posta al valore di promuovere consapevolezza, capacità di pianificazione e controllo delle proprie azioni, cui si aggiunge una dimensione del dare senso e prospettiva della propria esistenza, la possiamo riconoscere anche nella più recente attenzione posta alle *non cognitive skills* che sono state addirittura oggetto di un disegno di legge che introdurrebbe una sperimentazione triennale "finalizzata allo sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi scolastici"². Tuttavia, al di là degli esiti parlamentari dell'iniziativa legislativa, sono ormai alcuni anni che il tema ha avuto l'attenzione di molti studiosi. Giorgio Chiosso, proprio sulle pagine di questa rivista, ricorda come "il tema abbia 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 Sussidiarietà di Milano, *Viaggio nelle Character skills. Persone, relazioni, valori* (2021)" (Chiosso, 2021, pag.68). Tuttavia, all'interno del dibattito emergono posizioni molto articolate e lo stesso Pellerey, proprio nel contributo richiamato da Chiosso, evidenzia come l'apporto di Heckman, in particolare, trascuri o quanto meno non consideri adeguatamente "quanto sviluppato nel corso degli ultimi decenni da parte del cosiddetto movimento per il carattere e in particolare la distinzione recente tra *moral character* e *performance character*, che Dariusz Grządziel ha esplorato in profondità. L'impianto sviluppato proprio negli Stati Uniti da parte di pedagogisti, filosofi e psicologi converge dal punto prospettico con quanto individuato da Heckman e colleghi, ma valorizza più chiaramente una lunga tradizione educativa che risale ad Aristotele e agli studi che ne hanno valorizzato l'impostazione, tra i quali spiccano negli Stati Uniti lo stesso John Dewey e, poi, Alasdair MacIntyre. Autori come Thomas Lickona, Dacia Narvaez, Mark Berkowitz e tanti altri avrebbero arricchito le sue considerazioni" (Pellerey, 2017, pag. 13).

Strumenti di autovalutazione per conoscersi e orientarsi

In un'ottica di promozione di capacità auto-orientative, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, un processo di riflessione e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'azione e dell'apprendimento. In primo luogo, perché questo rappresenta uno step indispensabile nella prospettiva dell'avvio di

² Disegno di legge n. 2493/2022.

percorsi autoformativi volti allo sviluppo delle competenze di autodirezione; quindi, perché la presa di coscienza da parte del singolo, riguardo alle risorse e ai livelli di padronanza raggiunti, costituisce una condizione imprescindibile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tutti i processi di apprendimento.

Nel contesto italiano sono stati costruiti e validati strumenti per promuovere nella scuola una maggiore attenzione ai temi della metacognizione e della motivazione ad apprendere. Strumenti che non si limitano a rilevare sul piano diagnostico le dimensioni che sono alla base di un agire motivato ed autoregolato ma che vogliono, soprattutto, sostenere i docenti nello sviluppare una maggiore attenzione a questi processi che sono alla base del successo scolastico e di un orientamento efficace (Pellerey, 1996, 2006, 2010; Zanniello, 1998; La Marca, 2004; Cornoldi & altri, 2005).

Tali strumenti rimandano ad un quadro di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi, sia dal punto di vista "strategico" dell'*autodeterminazione*, sia da quello "tattico" della *autoregolazione* e che Michele Pellerey così sintetizza:

- Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare.
- Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento.
- Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri.
- Percezione soggettiva di competenza.
- Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali.
- Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà.
- Competenze strategiche nel gestire sé stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione.
- Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping.
- Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.

La dimensione prospettica del dare senso alle proprie esperienze personali e professionali si connette in tal senso al proprio orizzonte temporale.

Nel corso dei secoli, la natura soggettiva e oggettiva del tempo è stata oggetto di molti studi a partire dai meccanismi innati nel modo di percepire il tempo e delle relative influenze sulla formazione del pensiero umano.

Si deve allo psicologo belga J. Nuttin (1964, 1980) un rilevante contributo sull'influenza che l'interazione tra fattori cognitivi e motivazionali esercita sulla determinazione della prospettiva temporale umana. Secondo Nuttin (1964), la spinta motivazionale verso il futuro non può essere valutata solo in termini di prodotto degli apprendimenti e dei condizionamenti o come un orientamento

innato in continuo divenire. L'orientamento al futuro emerge progressivamente durante l'intero percorso di crescita del soggetto che organizza le esperienze e gli atteggiamenti all'interno di una prospettiva temporale basata su elementi cognitivi e affettivi propri di ogni fase evolutiva (infanzia, adolescenza, adultità, senilità). Il processo di costruzione consapevole della propria prospettiva temporale assume un valore strategico al fine di arrivare allo sviluppo equilibrato dell'identità sia personale sia sociale.

Da qui nasce la concezione del passato, presente e futuro come aspetti di una struttura spaziale e correlativa della prospettiva temporale, appunto, all'interno della quale i comportamenti e l'orientamento nel tempo sono considerati interdipendenti con le variabili individuali e culturali. Su questo tema un ampio ventaglio di ricerche ha interpretato la rappresentazione del tempo come uno degli elementi tramite cui il soggetto regola sé stesso e il proprio progetto di vita.

In tempi più recenti un contributo notevole è stato offerto dallo psicologo statunitense P. Zimbardo e colleghi (Zimbardo & Boyd, 2009), i quali hanno dato vita ad una "Teoria sulla Prospettiva Temporale" che ha preso in esame l'influenza esercitata dalla prospettiva temporale sul comportamento umano realizzando anche un questionario di autovalutazione, lo Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI).

Alcuni autori hanno evidenziato l'importanza di un "orientamento temporale equilibrato" (Boniwell & Zimbardo, 2004) come abilità mentale ad imparare dalle esperienze passate, traendo energie ed emozioni per vivere il presente in funzione di una chiara visione del futuro (Boniwell & Zimbardo, 2004). Allo stesso tempo, però, Zimbardo ha messo in guardia da atteggiamenti devianti provocati da un'eccessiva concentrazione sul futuro che possono determinare inadeguata attenzione al vivere e godere del presente con significative ripercussioni sullo stato di benessere della persona. Ciò è in linea con quanto riportato da H. Rappaport e colleghi (1985), i quali hanno osservato come un orientamento al futuro troppo debole o troppo forte possa egualmente risultare disfunzionale per costruire un'identità sana. Dunque, emerge l'importanza di orientare l'individuo verso la costruzione di un rapporto armonico tra vissuto passato, vita presente e prospettive future. Ciò è fondamentale affinché egli possa trarre le energie (spinte motivazionali) necessarie per pianificare e vivere le attività poste nel presente in vista del raggiungimento di obiettivi futuri.

Nell'anno 2012 la rivista *Japanese Psychological Research* ha raccolto in un numero monografico contributi di ricerca sul rilievo della prospettiva temporale in contesti di apprendimento. Molte di queste ricerche hanno evidenziato significative correlazioni tra prospettiva temporale e strategie cognitive, affettive e motivazionali.

Dare senso e prospettiva alla propria esistenza sul piano personale, sociale e professionale, all'interno di una realtà mutevole, che offre sempre meno punti

di riferimento implica un crescente rilievo del processo costruttivo da parte del soggetto. Su questi presupposti Savickas sviluppa la sua teoria della costruzione di carriera. “Le persone costruiscono sé stesse attraverso la riflessione sulle proprie esperienze e la capacità di essere consapevoli della propria coscienza che è una prerogativa dell’essere umano” (Savickas, 2014). Al centro della sua teoria è posto il costrutto della adattabilità professionale intesa come un insieme di attitudini, competenze e comportamenti che gli individui utilizzano nella relazione con il proprio ambiente di lavoro. L’adattabilità si realizza con una serie di strategie di autoregolazione che permettono agli individui di accrescere il grado di consapevolezza sui ruoli lavorativi e realizzare così una vita lavorativa efficiente e una carriera appropriata (Di Fabio, 2009). E può essere così declinata:

1. iniziare a interessarsi del proprio futuro come lavoratore
2. aumentare il controllo personale sul proprio futuro professionale
3. mostrare curiosità ed interesse ad analizzare sé stessi e gli scenari futuri
4. rafforzare la fiducia in sé nel perseguire le proprie aspirazioni.

Sul costrutto dell’adattabilità professionale Savickas e Porfeli (2012) hanno costruito e validato un questionario, il *Career Adapt-Abilities Scale*, costituito da 24 item che fanno capo alle quattro dimensioni di cui sopra: *Concern, Control, Curiosity, Confidence*.

La piattaforma competenze strategiche

All’interno del quadro teorico sopra delineato è nato il progetto di sviluppare un ambiente on line che mettesse a disposizione di docenti, formatori, educatori e professionisti dell’orientamento una serie di strumenti, questionari di autovalutazione sulle diverse dimensioni, di cui si è dato conto nei paragrafi precedenti, che possono essere considerate alla base della capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro.

Si compone di un primo blocco di questionari costruiti e validati da Michele Pellerey (1996, 2001, 2006, 2010, 2018):

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) si rivolge a studenti che sono all’inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e della Formazione Professionale. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull’immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell’apprendimento. Si compone di 14 scale, 7 di natura cognitiva e 7 affettivo motivazionale, per un totale di 100 *item*.
- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - Ridotto* (QSAr) è una versione breve del QSA ed è consigliato per studenti di scuola secondaria di primo grado. Le dimensioni, analoghe a quelle del QSA, sono articolate

in 8 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 46 *item*.

- Il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) è consigliato a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di secondo grado e/o in ingresso nell'Università. È uno strumento autovalutativo che consente un bilancio sulle competenze acquisite e aiuta a riflettere in prospettiva futura. Le dimensioni sono articolate in 6 fattori per un totale di 55 *item*.

Infine, un altro strumento, il QPCC (Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni), si rivolge ad adulti che operano in contesti professionali di tipo relazionale. È composto da 63 *item* che fanno capo a 10 scale di natura cognitiva, affettivo-emozionale, volitiva e motivazionale.

Un secondo blocco di questionari comprende l'autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia la *prospettiva temporale* e l'*adattabilità professionale*.

Gli strumenti sono:

- Lo ZTPI, *Zimbardo Time Perspective Inventory* (Zimbardo, 2010), è un questionario che consente di riflettere sulla percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro. Si rivolge prevalentemente a studenti della scuola secondaria, università e giovani adulti. Il questionario è composto da 56 *item* relativi a 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: Passato-Negativo (PN), Passato-Positivo (PP), Presente-Fatalista (PF) e Presente-Edonista (PE), Futuro (F). Gli *item* sono costituiti da affermazioni sulle quali è richiesto di esprimere il livello di accordo su una scala Likert a 5 punti.
- Il QAP, *Questionario sulla Adattabilità professionale*, che costituisce la traduzione e il libero adattamento, a cura di M. Pellerey, M. Margottini, R. Leproni, del *Career Adapt-Abilities Scale* di M. Savickas e E.J. Porfeli (2012) indaga, attraverso 24 *item*, quattro dimensioni: quella del *Concern*, preoccupazione per il proprio futuro professionale, quella del *Control*, controllo sul proprio sviluppo professionale, la *Curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali e infine la dimensione della *Confidence*, ossia la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia.

Oltre alla possibilità di utilizzare liberamente tutti i questionari, la piattaforma offre una guida molto dettagliata per il docente utile alla gestione dei profili, alla raccolta ed elaborazione dei dati. Questo per aiutare i docenti a gestire nel tempo e con un impegno sistematico e continuo le informazioni raccolte attraverso i questionari e farne un uso costante per sostenere gli studenti nei processi di maturazione, sviluppo della consapevolezza e controllo su tutte quelle dimensioni, cognitive, metacognitive, affettivo-motivazionali che determinano la capacità di autoregolare il proprio comportamento.

La restituzione: promuovere processi riflessivi

La compilazione on line dei questionari precedentemente descritti permette di fornire allo studente un feedback immediato consistente in un profilo grafico e testuale.

È opportuno osservare che l'immediatezza della restituzione ha in sé una valenza educativa poiché sollecita attività riflessive "a caldo" e nello stesso tempo consente di ritornare sulle proprie considerazioni, quando l'informazione di ritorno sia espressa in un prodotto permanente a cui accedere a proprio piacimento, come è nel caso dei profili generati dalla piattaforma.

Ai fini orientativi, l'impiego di questo tipo di strumenti assume un valore specifico: sollecita l'autoriflessione e la presa di coscienza riguardo ad alcuni aspetti spesso trascurati, del proprio modo di relazionarsi alle varie situazioni di studio, di vita, di lavoro.

Oltre che favorire un'adeguata riflessione, da parte degli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere, nei docenti, un uso delle informazioni ottenute dal questionario per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno però ribadire che i questionari si fondano sull'autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto, un'efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una integrazione sistematica di informazioni che consentano di costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile. Anche su questi aspetti all'interno della piattaforma sono presenti indicazioni.

Nelle immagini che seguono sono presentati, per esempio, i profili grafici e testuali del QSA. Le stesse modalità sono state adottate per la restituzione dei profili di tutti i questionari disponibili sulla piattaforma.

Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative	3
C2	Autoregolazione	6
C3	Disorientamento	4
C4	Disponibilità alla collaborazione	2
C5	Organizzatori semantici	1
C6	Difficoltà di concentrazione	9
C7	Autointerrogazione	7
A1	Ansietà di base	3
A2	Volizione	2
A3	Attribuzione a cause controllabili	4
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	6
A5	Mancaanza di perseveranza	5
A6	Percezione di competenza	3
A7	Interferenze emotive	6

Domanda	
10	Il mio modo di studiare è per me un vantaggio. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
11	Quando mi concentro, gli altri non riescono a disturbarmi. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
12	Quando mi concentro, mi dimentico di mangiare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
13	Il mio modo di studiare è un vantaggio per gli altri. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
14	Quando mi concentro, mi dimentico di dormire. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
15	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
16	Quando mi concentro, mi dimentico di respirare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
17	Quando mi concentro, mi dimentico di bere. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
18	Quando mi concentro, mi dimentico di camminare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
19	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
20	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
21	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
22	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
23	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
24	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
25	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
26	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
27	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
28	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
29	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
30	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
31	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
32	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
33	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
34	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
35	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
36	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
37	Quando mi concentro, mi dimentico di parlare. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

2. Questionario sulla strategia di apprendimento (QSA) a risposta chiusa con 37 domande. Strategie delle scuole. Scuola: . Classe: . Materia: . Data: . Nome: . Cognome: . Indirizzo: . Telefono: . E-mail: . URL: .

Esperienze e ricerche

Da quando la piattaforma *competenzestrategiche.it* è stata resa disponibile, il numero di scuole, ricercatori e operatori per l'orientamento che hanno chiesto la registrazione è aumentato in termini esponenziali, ad oggi risultano oltre 800 utenti, dei quali oltre 400 sono Istituti scolastici, Centri di Formazione Professionale, Università e sono stati compilati oltre 68 mila questionari.

Per sostenere, nell'ambito dei propri piani di formazione o progetti d'intervento, docenti impegnati nell'applicazione dei questionari in una varietà di progetti educativi, dall'orientamento, allo sviluppo di strategie di apprendimento o di competenze trasversali, è stato concordato un protocollo operativo minimo da seguire:

1. somministrare il Questionario (o i questionari) agli alunni nella prima parte dell'anno;
2. analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti;

3. sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti (facendo riferimento alle schede di autovalutazione proposte sulla piattaforma);
4. integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al libretto dell'allievo disponibile sulla piattaforma) (Ottone, 2014);
5. definire un piano d'intervento (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti;
6. applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni;
7. nella seconda metà dell'anno scolastico, ripetere la somministrazione del Questionario e analizzare con gli alunni gli eventuali cambiamenti.

I questionari sono stati applicati in contesti diversi, nei diversi ordini e gradi scolastici dalla secondaria di primo grado all'università. Ciò ha consentito non soltanto di verificare sul campo la validità e l'affidabilità degli strumenti ma di evidenziare anche come un'applicazione integrata dei diversi questionari consenta di rilevare e promuovere processi riflessivi su dimensioni complementari che concorrono alla capacità di dirigere sé stessi (Margottini, 2017). Di ciò si è dato conto anche attraverso un Convegno, tenutosi nell'Ateneo Roma Tre nel settembre del 2019, in collaborazione con il CNOS-FAP, che ha dato luogo ad una pubblicazione che è possibile scaricare dalla piattaforma stessa.³

Le molte ricerche presentate hanno evidenziato come, attraverso analisi correlazionali, si possano evidenziare interessanti legami tra le scale dei diversi questionari. Ne emerge un quadro piuttosto ricco, perfettamente coerente con la precedente letteratura scientifica di riferimento, che mostra legami statisticamente significativi tra il buon uso di strategie cognitive, volitive e autoregolative, locus of control interno e percezione di competenza, l'adattabilità professionale, in tutte e quattro le scale (*Concern, Control, Curiosity e Confidence*), e con una prospettiva temporale equilibrata ossia adeguatamente rivolta al futuro.⁴

Conclusioni

Continua a crescere l'attenzione, tra chi si occupa di educazione e di scuola, nel senso più ampio possibile, per tutte quelle dimensioni che, con formula forse sin troppo generica, sono state definite come non cognitive. La ricerca di area

³ <https://www.competenzestrategiche.it/pubblicazioni>.

⁴ Per un approfondimento si veda PELLERAY M., MARGOTTINI M., OTTONE E., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it strumenti e applicazioni*, Roma Tre-Press, 2020.

psico-pedagogica da parecchi decenni ha evidenziato il forte legame tra dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo motivazionali nello sviluppo armonico della persona ma è un bene che anche da altri versanti, ed in particolare dagli studi sul capitale umano siano giunti contributi per sottolinearne il rilievo. La piattaforma *competenzestrategie.it*, realizzata da un gruppo di ricerca coordinato da Michele Pellerey e finanziata dal CNOS-FAP, da oltre una decina d'anni opera in questa direzione: promuovere una maggiore attenzione da parte di docenti, formatori, professionisti dell'orientamento su alcune dimensioni che possono essere considerate alla base della capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Lo fa mettendo a disposizione alcuni strumenti, questionari di autovalutazione, che si sono dimostrati efficaci nel sostenere processi riflessivi orientati a promuovere consapevolezza e controllo del dare senso e prospettiva alle proprie esperienze scolastiche, formative e di avvicinamento al mondo del lavoro. A fine 2019 il gruppo di ricerca ha avviato, attraverso un primo convegno, un momento di confronto sulle esperienze realizzate intorno all'uso degli strumenti proposti. Gli esiti hanno dato luogo ad un volume e al proposito di rendere periodico il confronto. Qualche mese più tardi abbiamo dovuto confrontarci con una pandemia che ha ridotto le occasioni d'incontro, almeno di quelle che consentono la condivisione di uno spazio comune. Da allora sono stati però compilati oltre 20 questionari ed è raddoppiato il numero degli utenti il che ci consente di auspicare, con cauto ottimismo, che sia possibile riprendere l'idea di promuovere un nuovo Convegno.

Bibliografia

- BONIWELL I. e ZIMBARDO P.G., Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning (223-236). In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice*, Hoboken, Wiley, 2004.
- CHIOSSO G., *Tra cognitive skills e non cognitive skills*, Rassegna CNOS, 3/2021.
- CORNOLDI C., DE BENI R., ZAMPERLIN C., MENEGHETTI C., *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*, Edizioni Erickson, 2005.
- DI FABIO A., *Manuale di psicologia dell'orientamento e del Career counseling nel XXI secolo*, Firenze, Giunti O.S., 2009.
- DOMENICI G., *Manuale dell'Orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- GRZĄDZIEL D., *Educare il carattere*, Roma, Las, 2014.
- LA MARCA A., *Io studio per...imparare a pensare*, Troina, Città Aperta, 2004.
- MARGOTTINI M., *Competenze strategiche a scuola e all'università*, Milano, Led edizioni, 2017.
- NUTTIN J., *The future time perspective in human motivation and learning*. In Proceedings of the 17th International Congress of Psychology (60-82), Amsterdam, North-Holland, 1964.
- NUTTIN J., *Motivation et perspectives d'avenir* (Vol. 14), Louvain, Presses universitaires de Louvain, 1980.
- OTTONE E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.
- PELLEREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- PELLEREY M., *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, 2017.

- PELLERÉY M., Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS*, 34, 1/2019, pp. 45-58.
- PELLERÉY M., BAY M., GRZĄDZIEL D., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, Roma, CNOS-FAP, 2010.
- PELLERÉY M., MARGOTTINI M., OTTONE E., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche. it strumenti e applicazioni*. Roma Tre-Press, 2020.
- PELLERÉY M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP, 2018.
- PELLERÉY M. (a cura di), *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del portfolio digitale*, Roma, CNOS-FAP, 2019.
- PELLERÉY M. e ORIO F., *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*, Roma, LAS, 1996.
- PELLERÉY M. e ORIO F., *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Edizioni lavoro, 2011.
- PELLERÉY M., GRZĄDZIEL D., MARGOTTINI M., EPIFANI F., OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS-FAP, 2013.
- POMBENI M.L., GUGLIELMI D., *Competenze orientative: costrutti e misure. Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 3/2000.
- SAVICKAS M.L., *Career Counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erickson, 2014.
- SAVICKAS M.L. e PORFELI E.J., Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 2012, pp. 661-673.
- ZANNIELLO G., *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*, Napoli, Tecnodid, 1998.
- ZIMBARDO P. e BOYD J., *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori, 2009.

La nuova legge sugli ITS Academy: prime riflessioni sui caratteri ordinamentali e istituzionali della riforma

GIULIO M. SALERNO¹

1. Considerazioni introduttive

Con l'approvazione della legge 15 luglio 2022, n. 99 recante la "*Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*", il Parlamento ha dato avvio alla riforma degli Istituti Tecnici Superiori, tra l'altro espressamente ride-nominati "ITS Academy"². In questa sede si procederà ad una prima analisi di questa normativa, affrontandone in particolare i profili di carattere ordinamentale e istituzionale, e rinviando a successivi contributi gli ulteriori approfondimenti in ordine agli specifici aspetti concernenti il rinnovamento dell'assetto organizzativo, funzionale e finanziario.

Va subito detto che si tratta di una riforma senz'altro importante, seppure con carattere intrinsecamente settoriale, in quanto è stata disciplinata in modo complessivamente sistematico una componente cruciale del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, ed esattamente la componente che concerne il tassello terziario, e dunque conclusivo, del percorso di istruzione e formazione a carattere professionalizzante.

È poi una riforma che ha anche rilievo **generale** e **fondamentale** dal punto di vista delle fonti normative: **generale**, perché si tratta di una normativa che è stata adottata dallo Stato nell'ambito della sua competenza legislativa esclusiva che concerne le "*norme generali sull'istruzione*" ai sensi dell'art. 117, comma 2, lettera n), della Costituzione; e **fondamentale**, in quanto la legge in questione prescrive "*principi fondamentali*" in materia di istruzione ai sensi dell'art. 117, comma 3, Cost. Su entrambi i versanti, quindi, le disposizioni di questa legge risultano vincolanti per le Regioni anche al di là di quanto espressamente previ-

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

² Può aggiungersi che la denominazione "ITS Academy" vale sia al singolare che al plurale, così come, del resto, essa è stata correttamente impiegata nelle disposizioni della stessa legge.

sto dalla legge stessa³. Per di più, e ben più complessivamente, si può rilevare che siffatta legge è interpretabile anche come fonte legislativa che lo Stato ha posto per indicare “*norme fondamentali delle riforme economico-sociali*”: in questa misura e a tali fini, è dunque una fonte legislativa direttamente vincolante anche le Regioni ad autonomia speciale in base a quanto previsto dai rispettivi statuti⁴.

Va ancora preliminarmente aggiunto che l’approvazione di questa legge di riforma rientrava tra gli obiettivi - ed esattamente tra i cosiddetti *milestone*, cioè i traguardi qualitativi che si raggiungono, ad esempio, mediante l’approvazione di una nuova disciplina legislativa - che il nostro Stato ha assunto nei confronti dell’Unione Europea nell’ambito del *Next Generation UE*. In particolare, la riforma degli ITS è stata espressamente indicata nel PNRR (il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) all’interno degli obiettivi da perseguire entro il 2022 in relazione alla Missione 4, quella concernente “Istruzione e ricerca”, e che è stata dettagliatamente precisata nelle sei seguenti finalità e connotazioni⁵: 1) il potenziamento del modello organizzativo e didattico degli ITS; 2) il consolidamento degli ITS nel sistema ordinamentale dell’Istruzione terziaria professionalizzante; 3) il rafforzamento della presenza attiva degli ITS nel tessuto imprenditoriale dei singoli territori; 4) l’integrazione dei percorsi ITS con il sistema universitario delle lauree professionalizzanti; 5) il coordinamento fra le scuole professionali, gli ITS e le imprese mediante l’applicazione del cd. “modello Emilia-Romagna”; 6) l’implementazione della riforma da parte del Ministero dell’Istruzione con la collaborazione del Ministero dell’Università e della Ricerca.

A questo intervento di riforma legislativa è collegato, sempre nelle previsioni del PNRR, un apposito e cospicuo investimento per un ammontare complessivo di 1,5 milioni di euro. Si tratta dell’Investimento 1.5, relativo allo “*Sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS)*”, per perseguire i seguenti obiettivi entro il 2025: 1) l’incremento del numero di ITS; 2) il potenziamento dei laboratori con tecnologie 4.0; 3) la formazione dei docenti per adattare i

³ Vedi, in particolare, l’art. 7 comma 6, ove si prescrive che “*Le disposizioni del presente articolo costituiscono principi fondamentali cui si conformano le regioni nell’accreditamento degli ITS Academy*”.

⁴ In relazione, poi, alle Province autonome di Trento e Bolzano, la legge presenta, nell’articolo conclusivo, l’ormai consueta formula di stile che riassume la vincolatività delle normative legislative dello Stato che assumono rilievo cogente anche per questi enti territoriali dotati di competenze speciali in base allo statuto della Regione Trentino-Alto Adige e alle conseguenti norme di attuazione dettate con appositi decreti legislativi: “*Le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono alle finalità della presente legge nell’ambito delle competenze attribuite dallo statuto speciale e dalle relative norme di attuazione*”.

⁵ Si tratta, più precisamente, all’interno della Componente 1 della Missione 4, della Riforma 1.2, così come risulta dal testo ufficiale del PNRR, p. 185.

programmi formativi ai fabbisogni delle aziende locali; 4) lo sviluppo di una piattaforma digitale nazionale per le offerte di lavoro rivolte agli studenti in possesso di qualifiche professionali. Nel complesso, l'obiettivo quantitativo che l'Italia si è posta con il PNRR è quello di conseguire un aumento almeno del 100 per cento degli attuali iscritti ai percorsi ITS (a tal proposito, nel PNRR si è fatto riferimento a 18.750 frequentanti e a 5.250 diplomati all'anno). Va aggiunto, infine, che nel PNRR si è precisato che la *"attuazione di questo investimento è a cura del Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con gli enti di formazione professionale"*⁶. Tuttavia, di questo specifico e non disprezzabile aspetto collaborativo non sembra esservi particolare traccia nella legge di riforma. Anzi, risulta al contrario una chiara lacuna allorquando, nella definizione delle commissioni per gli esami finali dei percorsi dei nuovi ITS Academy, non si prevede la presenza dei rappresentanti dell'ente accreditato dell'istruzione e formazione professionale - seppure quest'ultimo, nella veste di "struttura formativa accreditata dalla Regione" (vedi art. 4, comma 2, lettera b), sia componente necessario della Fondazione ITS Academy - mentre si prescrive "la presenza di rappresentanti della scuola, dell'università, delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e della formazione professionale e di esperti del mondo del lavoro, dell'università, delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e della ricerca scientifica e tecnologica" (vedi art. 6, comma 1).

Qualche parola introduttiva va poi dedicata al procedimento di approvazione di questa legge. Il procedimento è stato avviato nella XVIII legislatura - quella cioè appena conclusasi - sulla base di alcune proposte di legge di iniziativa parlamentare (in particolare quella presentata dalle deputate Gelmini e Aprea), dandosi luogo ad un primo testo unificato approvato dalla Camera nel luglio del 2021, anche a seguito di un'intensa e non facile interlocuzione con le Regioni. Successivamente al Senato il testo è stato ampiamente rivisto e corretto, in particolare su sollecitazione dell'esecutivo e sempre mantenendo una qualche interlocuzione con le Regioni. Sicché la versione definitiva dal Senato nel maggio 2022 è stata definitivamente approvata, senza ulteriori modifiche, dalla Camera il 12 luglio 2022, in sostanza pochi giorni prima dello scioglimento anticipato delle Assemblee parlamentari.

⁶ Vedi il testo ufficiale del PNRR, p. 185.

2. Il nuovo “Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore” come sistema distinto dal “Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore” (IFTS)

Occorre segnalare che nel testo legislativo conclusivamente approvato dal Parlamento sono state apportate modifiche di non scarso rilievo rispetto alla prima versione approvata dalla Camera dei deputati. A partire, soprattutto, dalla scelta strategica di riposizionare gli ITS nell’ambito della complessiva architettura dell’istruzione terziaria professionalizzante, così modificando il disegno originariamente posto nel 1999 e poi progressivamente attuato in senso incrementale.

Va ricordato, infatti, che l’art. 69 della legge n. 144/1999 - tuttora vigente anche a seguito della legge di riforma degli ITS qui in esame, ed anzi espressamente salvaguardato da questa stessa legge nell’art. 14, comma 7⁷ - ha prescritto che *“nell’ambito del sistema di formazione integrata superiore (FIS), è istituito il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)”*. Successivamente, la legge n. 296 del 2006 ha previsto la riorganizzazione del *“sistema dell’istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)”*, assegnando tale compito alle *“linee guida adottate con decreto del Presidente del Consiglio dei ministri, su proposta del Ministro della pubblica istruzione formulata di concerto con il Ministro del lavoro e della previdenza sociale e con il Ministro dello sviluppo economico, previa intesa in sede di Conferenza unificata”*. Poi con l’art. 13, comma 2 del decreto-legge n. 7/2007, convertito dalla legge n. 40/2007, è stata prevista la possibilità di costituire, *“fatta salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche e nel rispetto delle competenze degli enti locali e delle regioni”*, le *“strutture che operano nell’ambito del sistema dell’istruzione e formazione tecnica superiore denominate “istituti tecnici superiori” nel quadro della riorganizzazione di cui all’articolo 1, comma 631, della legge 27 dicembre 2006, n. 296”*. Proprio sulla base di tale norma di legge, si è quindi proceduto all’adozione delle prime Linee guida - quelle del 25 gennaio 2008 - e poi ai successivi atti che hanno via via definito la disciplina complessiva dell’organizzazione, del funzionamento e del finanziamento degli ITS.

Ribadito dunque che tale testo normativo per così dire di “base”, cioè l’art. 13, comma 2 del d.l. n. 7/2007 convertito dalla legge di conversione n.40/2007, era senz’altro vigente al momento dell’entrata in vigore della legge di riforma degli ITS che è qui oggetto di analisi, occorre domandarsi quali sono gli effetti giuridici - e quindi ordinamentali - di questa legge di riforma nei confronti del

⁷ Così prescrive l’art. 14, comma 7: *“Resta ferma la disciplina del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) istituito dall’articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144”*.

già esistente “Sistema dell’istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)”. A questo proposito, appare cruciale - ed anzi essenziale - la prescrizione posta nel primo articolo della legge di riforma qui in esame: esso prevede che *“Nel rispetto delle competenze regionali e degli enti locali nonché dei principi di sussidiarietà, adeguatezza e differenziazione, la presente legge istituisce il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, di cui sono parte integrante gli Istituti tecnici superiori (ITS), che assumono la denominazione di Istituti tecnologici superiori (ITS Academy) (...)”*.

A nostro avviso, dunque, occorre tenere conto di quattro aspetti: 1) l’istituzione di un nuovo “Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, di cui sono parte integrante gli ITS”, ora ridefiniti ITS Academy; 2) la contemporanea prescrizione legislativa che tiene fermo l’originario “Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)”; 3) l’entrata in vigore della presente legge di riforma da cui discende - in assenza di disposizioni di abrogazione espressa - non soltanto l’abrogazione delle previgenti disposizioni che sono incompatibili con la presente legge, ma anche, e più in generale, l’abrogazione di tutte le previgenti disposizioni di legge relative agli ITS, e ciò in virtù della cosiddetta abrogazione implicita che è prevista dall’art. 15 delle disposizioni preliminari al codice civile⁸ allorquando una “nuova legge regola l’intera materia già regolata dalla legge anteriore”; 4) la disposizione che, circa l’accesso agli ITS Academy, non a caso è posta subito dopo l’istituzione del nuovo “Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, di cui sono parte integrante gli ITS”, e che concerne l’accesso agli ITS medesimi, nella parte in cui dispone che *“possono accedere ai percorsi di istruzione (prima: formativi) offerti dagli ITS Academy, sulla base della programmazione regionale, i giovani e gli adulti in possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado o di un diploma quadriennale di istruzione e formazione professionale di cui all’articolo 15, commi 5 e 6, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, unitamente a un certificato di specializzazione tecnica superiore conseguito all’esito dei corsi di istruzione e formazione tecnica superiore di cui all’articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144”*.

Da tutto quanto adesso detto discende che, essendo ormai abrogata tutta la previgente disciplina legislativa sugli ITS, l’abrogazione concerne anche quella disposizione legislativa che abbiamo definito “di base” - ossia l’art. 13, comma 2, del d.l. n. 7/2007 nella parte in cui faceva rientrare gli ITS nel processo di riorganizzazione del “Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)”. E ciò deriva essenzialmente dall’innovazione prodotta dalla legge di riforma n.

⁸ Vedi art. 15 disp.pre. c.c.: “Le leggi non sono abrogate che da leggi posteriori per dichiarazione espressa del legislatore, o per incompatibilità tra le nuove disposizioni e le precedenti o perché la nuova legge regola l’intera materia già regolata dalla legge anteriore”.

99/2022 nella parte in cui da ora in poi - e dunque a differenza del passato - gli ITS diventano parte integrante del nuovo “Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore”. Tale nuovo “Sistema”, dunque, è stato costituito come distinto e separato - seppure collegato mediante la disposizione relativa alle modalità di accesso agli ITS - dal “Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)”.

In definitiva, deve concludersi, in primo luogo, che con la legge di riforma qui in oggetto è stata implicitamente aggiornata e ridefinita la configurazione del “sistema di formazione integrata superiore (FIS)” istituito nel 1999. Originariamente, come visto, vi era il “Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)” che era strutturato nei percorsi IFTS ai quali, poi, si sono aggiunti, a seguito delle previsioni legislative del 2007, i percorsi attivati negli ITS. Adesso il “Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)” torna ad essere composto dai soli percorsi di IFTS, e nasce un nuovo e distinto “Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore”. Quest’ultimo, se in via interpretativa può anche essere sempre collocato nel “Sistema di formazione integrata superiore” previsto dalla legge n. 144/1999, in ogni caso viene ormai distinto dal “Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)”, e viceversa, è a pieno titolo affiancato - e raccordato - con gli altri “sistemi di istruzione e formazione a livello terziario” che sono presenti nel nostro sistema nazionale educativo⁹.

In secondo luogo, dal punto di vista della filiera dell’istruzione professionalizzante, con la legge di riforma degli ITS si viene a determinare un rapporto di carattere verticale che dal “Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)” conduce direttamente al “Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore”. Insomma, si può anche affermare che con questa riforma si è pervenuti ad una sorta di piena valorizzazione - nel senso della terziarizzazione - degli ITS che, dunque, sono usciti a tutti gli effetti da quella sorta di ombrello, in qualche misura ambiguo e onnicomprensivo - che era rappresentato dal “sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore”.

Se così è, come riteniamo che sia, la vera sfida sarà adesso procedere ad un’altra e rilevante riforma, quella cioè dei percorsi IFTS. Occorre, infatti, intervenire - anche in modo deciso - con l’obiettivo di rendere il “sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore” un tassello del percorso professionalizzante che possa realmente ed efficacemente raccordare l’Istituzione e formazione professio-

⁹ Vedi anche l’art. 6, comma 4, della legge di riforma che fa riferimento alla presenza di “sistemi di istruzione e formazione a livello terziario” a cui gli ITS Academy vanno raccordati: si tratta, cioè, di una pluralità di sistemi di cui fanno parte ormai non soltanto l’Università e l’AFAM, ma anche il nuovo “Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore”.

nale cosiddetta iniziale - cioè quella che concorre al diritto-dovere all'istruzione e formazione - ai percorsi degli ITS Academy, cioè al "Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore". Senza questo ulteriore intervento, anche la presente riforma degli ITS risulterebbe monca, in quanto priva di un coerente collegamento con le precedenti componenti di quello che potremmo definire - qualora davvero si realizzasse - il sistema nazionale di istruzione professionalizzante.

3. L'articolata procedura di attuazione della legge di riforma

Abbiamo detto che con questa legge è stato dato avvio alla riforma in questione. Questo perché la legge n. 99/2022 richiederà, per la sua completa attuazione, numerosi atti che dovranno essere adottati da varie autorità all'interno di una complessa ed articolata procedura di attuazione.

In particolare, la legge prevede l'adozione di appositi decreti del Ministro dell'Istruzione almeno - secondo una prima lettura - per la regolazione di 18 specifici aspetti (v. artt. 3, comma 1; art. 3, comma 5; art. 4, comma 3; art. 4, comma 10; art. 5, comma 2; art. 6, comma 2; art. 7, comma 2; art. 8, comma 2; art. 10, comma 3; art. 10, comma 8; art. 11, comma 5; art. 11, comma 6; art. 12, comma 1; art. 12, comma 2; art. 13, comma 1; art. 13, comma 2, primo periodo; art. 13, comma 2, ultimo periodo; art. 14, comma 3), e in qualche caso è già espressamente prevista l'adozione di più decreti ministeriali (vedi, ad esempio, art. 10, comma 3). A questi decreti andranno aggiunti non solo ulteriori atti di competenza dello stesso Ministro dell'Istruzione (art. 9, comma 2), ma anche provvedimenti attuativi rimessi alla competenza del Direttore dell'Agenzia delle Entrate (v. art. 4, comma 12), del Presidente del Consiglio dei Ministri (v. art. 5, comma 1, lettera b, e art. 8, comma 2, lettera d), delle Regioni (v. art. 7, comma 1 e 6), e del nuovo "Comitato Nazionale ITS Academy" (v. art. 9, comma 3, e art. 10), di cui parleremo tra poco più dettagliatamente.

Inoltre, circa la competenza attuativa assegnata al Ministro dell'Istruzione - che come si è appena visto, giuocherà un ruolo cruciale per l'implementazione della riforma in oggetto - essa si svolgerà, in via generale, mediante una procedura uniforme, ossia quella prevista dall'art. 14, comma 6, e che dunque rappresenta la norma decisiva per comprendere la natura giuridica di tali atti attuativi, i soggetti istituzionali che saranno coinvolti in questi atti di attuazione della legge, e la relativa procedura di approvazione. Più esattamente, si tratta di decreti "aventi natura non regolamentare", e dunque, in quanto tali, di fonti normative cd. "atipiche", che non sono sottoposte né al rispetto delle sfere di competenze regolamentari spettanti agli organi dell'esecutivo statale,

né alla disciplina legislativa, posta soprattutto dalla legge n. 400 del 1988, che definisce tipologie, procedure, condizioni e limiti dei regolamenti ministeriali.

Tra l'altro, se, come è noto, la competenza regolamentare dello Stato è costituzionalmente circoscritta alle sole materie attribuite alla competenza legislativa esclusiva dello Stato (vedi art. 117, comma 6, Cost.), è evidente che in un ambito come quello dell'istruzione terziaria professionalizzante – che concerne senza dubbio anche sia la competenza esclusiva delle Regioni in ordine alla materia della "istruzione e formazione professionale", sia la competenza concorrente delle Regioni in ordine alla materia della "istruzione", così come in tema di "professioni" e "ricerca scientifica e tecnologica e sostegno all'innovazione per i settori produttivi" (vedi art. 117, comma 3, Cost.) – la strada dei decreti ministeriali non aventi natura regolamentare è stata probabilmente scelta perché quella più comoda ed opportuna, quasi dunque un utile *escamotage*, per superare le obiezioni e le critiche che sarebbero state formulate – in specie dalle Regioni – se si fosse invece prevista l'attribuzione di competenze normative di carattere secondario (cioè, regolamentari) allo Stato.

In via generale, e dunque salvo che non sia diversamente disposto nei singoli articoli della legge di riforma, la procedura di approvazione di tali decreti del Ministero dell'Istruzione, è quella posta nel sopra richiamato art. 14, comma 6. Esso prevede, dapprima, la necessaria intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni, e poi una fase consultiva in cui occorre ottenere i pareri – obbligatori, ma non vincolanti – del Ministro dell'Università e della ricerca, del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, e del Ministro dello sviluppo economico. Tali passaggi procedurali dovranno concludersi, sempre che la legge di riforma non disponga di volta in volta un termine diverso, entro 180 giorni dall'entrata in vigore della legge, cioè dal 27 luglio 2022, dato che l'entrata in vigore è stata determinata dalla legge stessa nel giorno successivo alla sua pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale, pubblicazione avvenuta il 26 luglio 2022.

Pertanto, sempre in via generale, l'attuazione della legge di riforma mediante i decreti del Ministero dell'Istruzione dovrebbe avvenire entro gennaio 2023. Tuttavia, sia questo termine che tutti gli altri termini previsti espressamente dalla presente legge, sono sempre da considerarsi come "ordinatori": il superamento di questi termini, in sostanza, non determinerà alcuna illegittimità degli atti adottati successivamente. Allora, così come è avvenuto per altre importanti riforme concernenti l'istruzione e la formazione – si pensi, ad esempio, al decreto legislativo n. 61/2017 – ne risulta che anche la tempistica di attuazione della riforma qui in oggetto sarà in larga parte rimessa all'effettiva volontà politico-amministrativa delle varie istituzioni di volta in volta coinvolte e quindi corresponsabili, e soprattutto alla concreta e mutevole disponibilità a trovare soluzioni condivise tra Stato e Regioni.

Ancora, su questo aspetto va segnalato che in alcuni casi la legge prevede specifici procedimenti per l'adozione dei decreti del Ministero dell'Istruzione. Ad esempio, nel caso del decreto che stabilirà la tabella di corrispondenza dei titoli e dei crediti riconoscibili in esito ai percorsi formativi delle Fondazioni ITS Academy (vedi art. 4, comma 9), si prevede il concerto con il Ministro dell'Università e della ricerca. Non è chiaramente indicato, tuttavia, se si tratti di una disposizione che introduce un procedimento del tutto diverso da quello posto in via generale nell'art. 14, comma 6, oppure di una disposizione meramente derogatoria soltanto per l'aspetto relativo all'integrazione - mediante l'inserzione del concerto ministeriale - del procedimento posto in via generale nell'art. 14, comma 6. La questione è assai delicata, perché si confrontano un'interpretazione letterale, ossia la prima, e un'interpretazione sistematica, ossia la seconda. A nostro avviso, seppure la seconda potrebbe essere preferibile per ragioni di ordine politico-istituzionale - in quanto maggiormente garantista rispetto alle molteplici autorità istituzionali che sono considerate dall'art. 14, comma 6 come ordinariamente coinvolte dal processo di attuazione della legge - non deve negarsi che la prima interpretazione appare maggiormente rispondente al testo e allo spirito sia dello stesso art. 14, comma 6, in quanto quest'ultimo ammette espressamente la presenza di una pluralità di forme procedurali, sia dalle formulazioni presenti nei singoli articoli che precisano un apposito procedimento di adozione dei decreti del Ministro dell'Istruzione, di norma senza fare alcun espresso riferimento all'art. 14, comma 6, fatta eccezione nel caso dell'art. 14, comma 2, ultima frase, in cui proprio l'espresso richiamo al procedimento indicato nell'art. 14, comma 6, finisce per confermare la tesi qui sostenuta.

Pertanto, deve concludersi che, oltre al procedimento "ordinario" che è stabilito nell'art. 14, comma 6, sussistono numerosi, specifici e differenziati procedimenti di adozione dei decreti ministeriali di attuazione. Più esattamente, oltre a quello già citato (art. 4, comma 9), vi sono i seguenti casi di procedimenti differenziati rispetto al procedimento ordinario: il decreto ministeriale sui requisiti, standard minimi e sui presupposti e la revoca dell'accreditamento (vedi art. 7, comma 2), in cui non si prevedono i pareri degli altri Ministri e dunque manca la fase consultiva; il decreto ministeriale sui raccordi con il sistema universitario e la AFAM (art. 8, comma 2) in cui si aggiunge il concerto con il Ministro dell'Università e della ricerca; il decreto ministeriale sui criteri di riparto delle risorse del Fondo per l'istruzione tecnologica superiore (art. 11, comma 6), che esclude anch'esso la fase consultiva dei pareri ministeriali; e, infine, il decreto ministeriale sugli indicatori del sistema di monitoraggio e valutazione dei percorsi formativi di VI livello EQF erogati dagli ITS Academy (art. 13, comma 2), in cui, richiamando il procedimento stabilito dall'art. 14, comma 6, si inserisce il concerto del Ministro dell'Università e della ricerca.

Circa i termini di adozione dei decreti ministeriali, nei predetti casi in cui sono previsti procedimenti differenziati, talora non è previsto nessun termine. Si tratta del decreto ministeriale sulla tabella di corrispondenza dei titoli e dei crediti riconoscibili (art. 4, comma 9), del decreto ministeriale sui requisiti, standard minimi e sui presupposti e la revoca dell'accreditamento (vedi art. 7, comma 2), e del decreto ministeriale sugli indicatori del sistema di monitoraggio e valutazione dei percorsi formativi di VI livello EQF erogati dagli ITS Academy (art. 13, comma 2). È evidente, tuttavia, che si tratta di decreti che non potranno ritardare, perché sarebbero messi a rischio aspetti cruciali della riforma, e dunque sarebbe auspicabile rispettare anche per questi decreti ministeriali il termine "ordinario" - di 180 giorni dall'entrata in vigore della legge - che è posto nell'art. 14, comma 6. Diversamente, il decreto ministeriale sui raccordi con il sistema universitario e la AFAM (art. 8, comma 2) prevede espressamente il termine per così dire generale di 180 giorni dall'entrata in vigore della legge; mentre, a sua volta, il decreto ministeriale sui criteri di riparto delle risorse del Fondo per l'istruzione tecnologica superiore (art. 11, comma 6), prevede un termine dimezzato rispetto a quello ordinario, e dunque il termine di novanta giorni dall'entrata in vigore.

Pertanto, se si ricostruisce complessivamente la tempistica sopra sintetizzata, il legislatore ha previsto che entro fine ottobre 2022 dovrebbero essere adottati i primi dei numerosi ed essenziali provvedimenti attuativi che sono indispensabili per la realizzazione della riforma, mentre i restanti atti attuativi dovrebbero arrivare entro gennaio 2023. Per quanto riguarda i primi decreti che sono oramai praticamente in scadenza, nulla esclude che anche il Governo dimissionario possa procedere alla loro adozione, ma è evidente che la pausa dovuta alle elezioni politiche e all'attesa della formazione del nuovo Governo determinerà un inevitabile slittamento dei tempi delle procedure di attuazione della riforma. In vero, tale slittamento potrebbe anche essere di una qualche utilità, perché si potrebbe consentire una più efficace convergenza dei processi decisionali - anche nei rapporti tra Stato e Regioni - verso l'adozione complessiva e congiunta del corposo "pacchetto" di decreti ministeriali, in modo da garantire, nello stesso senso, sufficiente unitarietà di visione e adeguata omogeneità nelle prospettive.

4. Il ruolo dello Stato e delle Regioni

Si è già detto del ruolo cruciale che sarà svolto, in sede di attuazione della riforma, dal Ministero dell'Istruzione. Non solo nell'adozione dei tanti decreti ministeriali sopra richiamati, ma anche nella concreta determinazione dei prov-

vedimenti che renderanno operativo il nuovo “Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore”. Ad esempio, saranno appositi decreti del Ministro dell’Istruzione - adottati sempre mediante il procedimento di cui all’art. 14, comma 6 - a “definire i provvedimenti” nei tanti ambiti in cui agirà, con funzioni consultive e di proposta, il Coordinamento nazionale ITS Academy (vedi art. 10, comma 3). Ed ancora, sarà il Ministero dell’istruzione a promuovere la costituzione di “Reti di coordinamento di settore e territoriali” - sempre coordinate da un rappresentante dello stesso Ministero - per lo scambio di buone pratiche, la condivisione di laboratori e la promozione di gemellaggi tra Fondazioni ITS Academy di Regioni diverse (vedi art. 9, comma 2).

Affianco al Ministero dell’Istruzione, come ricordato, saranno coinvolti altri Ministeri, e non soltanto a titolo consultivo, dato che, ad esempio, nel Comitato nazionale ITS Academy - organo che sarà centrale nella determinazione delle scelte essenziali per lo sviluppo dell’istruzione terziaria professionalizzante, dalle “linee di azione nazionali” relative all’orientamento (art. 9, comma 3), alle “linee generali di indirizzo dei piani triennali di programmazione delle attività formative adottati dalle Regioni” (art. 10, comma 2, lettera b) - saranno presenti a pieno titolo dodici membri, indicati uno ciascuno da un’Amministrazione statale. Ed esattamente dal Ministero dell’istruzione (il cui componente avrà funzioni di presidente), dal Ministero dello sviluppo economico, dal Ministero dell’economia e delle finanze, dal Ministero delle politiche agricole alimentari e forestali, dal Ministero del turismo, dal Ministero della cultura, dal Ministero della salute, dal Ministero dell’Università e della ricerca, dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dal Ministero delle infrastrutture e della mobilità sostenibili, dal Ministero della transizione ecologica e dal Dipartimento per la trasformazione digitale della Presidenza del Consiglio dei ministri (art. 10, comma 4).

Ancora, sono state assegnate ulteriori ed apposite competenze ad altri organi dello Stato, a partire dal Presidente del Consiglio cui sono attribuiti, in particolare, due compiti: quello di adottare, su proposta del Ministro dell’istruzione, il decreto per l’individuazione delle figure professionali che, avendo bisogno di un elevato numero di ore di tirocinio, richiedo una articolazione triennale del percorso formativo (art. 5, comma 1, lettera b); e il compito di definire, su proposta del Ministro dell’istruzione e del Ministro dell’Università e della ricerca, previa intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni, le tabelle nazionali di corrispondenza per il riconoscimento dei crediti certificati acquisiti dai diplomati degli ITS Academy a conclusione dei percorsi formativi ai fini dell’eventuale prosecuzione degli studi in percorsi di laurea (art. 8, comma 2, lettera d). Sino al ruolo di avvalimento che è stato assegnato agli enti pubblici vigilati o controllati dallo Stato (oltre a quelli “riconosciuti a livello nazionale”) per le attività di valutazione della formazione superiore (vedi art. 13).

Circa le Regioni, abbiamo già detto della necessità dell'intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni per l'adozione della più parte dei provvedimenti attuativi di questa riforma dato che, in pratica, l'intesa con le Regioni risulterebbe esclusa - salvo diversa interpretazione - soltanto nel caso della definizione della tabella di corrispondenza dei titoli e dei crediti riconoscibili (art. 4, comma 9). E si è già accennato ad alcune competenze espressamente attribuite alle Regioni e Province autonome, e che possono essere così riassunte: fornire, nella programmazione regionale, le indicazioni di base per l'accesso di chi è in possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado o di un diploma quadriennale di istruzione e formazione professionale unitamente a un certificato di specializzazione tecnica superiore conseguito all'esito dei corsi di istruzione e formazione tecnica (art. 1, comma 2); raggiungere tra il Ministero dell'istruzione e la Regione interessata, l'intesa necessaria per derogare alla condizione secondo cui nella medesima provincia non devono essere presenti più ITS Academy operanti nella medesima area tecnologica (art. 3, comma 1); articolare in ulteriori profili, in sede di programmazione dell'offerta formativa, le figure professionali nazionali di riferimento (art. 3, comma 2, lettera a); raggiungere fra il Ministero dell'istruzione e la Regione interessata, l'intesa necessaria per autorizzare un ITS Academy a fare riferimento a più di un'area tecnologica (art. 3, comma 5); recepire, nei rispettivi sistemi di accreditamento e programmazione, gli standard e i requisiti minimi per il riconoscimento e l'accREDITAMENTO degli ITS Academy, anche stabilendo eventuali criteri aggiuntivi, così come definire le procedure per il riconoscimento e l'accREDITAMENTO (art. 7, comma 1); procedere alla revoca dell'accREDITAMENTO degli ITS Academy (art. 7, comma 4, anche non esplicitamente); esercitare le competenze esclusive in materia di programmazione dell'offerta formativa che condiziona la costituzione degli ITS Academy (art. 9, comma 1); definire i piani triennali di programmazione delle attività formative (art.10, comma 2, lettera a); definire, d'intesa con il Comitato Nazionale ITS Academy, i programmi per la costituzione e lo sviluppo, di campus multiregionali in relazione a ciascuna area tecnologica e di campus multisettoriali tra ITS Academy di aree tecnologiche e ambiti diversi (art. 10, comma 2, lettera f); partecipare ai lavori del Comitato nazionale ITS Academy, secondo criteri e modalità definiti con decreto del Ministro dell'istruzione, con rappresentanti designati dalla Conferenza delle Regioni e delle Province autonome (art. 10, comma 5); ricevere in assegnazione dallo Stato le risorse finanziarie e riversarle alle Fondazioni ITS che hanno ottenuto l'accREDITAMENTO e sono incluse nei piani territoriali regionali (art. 11, comma 6); adempiere all'obbligo di cofinanziamento dei piani triennali di attività degli ITS Academy per almeno il 30 per cento dell'ammontare delle risorse statali stanziare, e comunicare al Ministero dell'istruzione l'importo del cofinanziamento entro il 30 giugno dell'esercizio finanziario cui le risorse si riferiscono (art. 11, comma 8).

Oltre all'espressa prescrizione di siffatte attribuzioni assegnate alle Regioni e Province autonome, va aggiunto che, in via di principio, il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore è istituito "nel rispetto delle competenze regionali e degli enti locali nonché dei principi di sussidiarietà, adeguatezza e differenziazione" (vedi art. 1, comma 1). Ciò significa, a nostro avviso, che l'intera disciplina posta dalla legge di riforma va interpretata nel senso che essa - seppure si presenta come esercitata nell'ambito delle competenze legislative dello Stato che sono state richiamate all'inizio - intende rispettare gli ambiti di competenza riconosciuti costituzionalmente sia alle Regioni che agli enti locali. In questo senso, allora, non può non riconoscersi che l'istruzione professionalizzante, anche nel tassello relativo alla fase "terziaria", senz'altro rientra nella materia "istruzione e formazione professionale", materia che, va ancora ricordato, è oggetto di competenza esclusiva della Regioni in virtù della clausola, espressa con la formula del "ritaglio", che è presente nell'art. 117, comma 3, Cost.

Pertanto, deve ritenersi che, sempre nel rispetto di quanto è prescritto da siffatta legge di riforma adottata dallo Stato sulla base, evidentemente, di ragioni collegate alla necessaria unitarietà del "Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore", resta in capo alle Regioni l'esercizio delle funzioni legislative, e conseguentemente regolamentari, nelle materie di loro competenza, anche al fine di dettare norme con finalità specificative, integrative e di dettaglio nei confronti della disciplina legislativa posta dallo Stato. Parimenti, fatte salve le attribuzioni amministrative direttamente assegnate dalla presente legge n. 99/2022 a specifici livelli istituzionali, spetta sempre alle Regioni determinare, nelle materie di loro competenza, il livello istituzionale cui assegnare l'esercizio delle potestà amministrative ai sensi dell'art. 118, secondo comma, Cost.

5. Riflessioni conclusive sulla governance unitaria e condivisa

In conclusione, con la legge n. 99/2022 si è inteso affrontare in modo innovativo la delicata questione relativa al ruolo e alla collocazione degli ITS nel sistema educativo nazionale di istruzione e formazione. Tale innovazione ha coinvolto, innanzitutto, l'architettura complessiva mediante l'inserimento di un nuovo "Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore". Viceversa, dal punto di vista della ripartizione delle competenze tra Stato e Regioni, è stata confermata quella prassi attuativa del dettato costituzionale che si è progressivamente sviluppata in materia di istruzione professionalizzante nel senso della cosiddetta "leale collaborazione" tra Stato e Regioni, ossia utilizzando una metodologia che la Corte costituzionale ammette quando vi sono materie che si trovano al confine

tra le competenze dello Stato e le competenze regionali e che, nello stesso tempo, richiedono una “regia” unitaria sull’intero territorio nazionale.

Più esattamente, in relazione agli ITS lo Stato ha tenuto ferma la strategia decisionale già assunta nel 2007: per un verso, con atto legislativo dello Stato è stata dettata la disciplina di rango primario, che è stata concretamente definita anche attraverso l’interlocuzione con le Regioni, e dunque senza suscitare alcuna obiezione formale da parte delle stesse, né tanto meno subendo alcun ricorso davanti alla Corte costituzionale per presunte violazioni delle sfere di competenze spettanti alle Regioni. E, per altro verso, è stato previsto un complesso percorso di attuazione della riforma mediante atti che saranno adottati dallo Stato previa intesa con le Regioni.

Anche con questa legge di riforma, dunque, lo Stato si è assunto il compito di delineare il quadro normativo di base, senza però farlo in piena ed assoluta autonomia dato che, come è stato reso noto anche ufficialmente, nel procedimento di formazione della legge in questione vi è stata una ripetuta ed articolata interlocuzione con le Regioni. Alle Regioni e alle Province autonome è stato, nel contempo, assegnato il compito di condividere l’intero panorama delle decisioni necessarie per dare concreta ed effettiva attuazione alla riforma: senza il consenso delle autonomie regionali, dunque, nulla potrà essere fatto dai soli organi dello Stato.

A questo quadro, sempre dal punto di vista istituzionale, la legge di riforma in questione offre un relevantissimo strumento innovativo: il “Coordinamento nazionale ITS Academy”. Con questo organismo - istituito presso il Ministero dell’Istruzione sempre a conferma della volontà di assicurare lo stretto collegamento funzionale con l’autorità nazionale preposta all’istruzione - si introduce una modalità davvero innovativa, e per certi versi rivoluzionaria, per realizzare una *governance* unitaria, condivisa e partecipata del sistema degli ITS. Tale processo di condivisione partecipata dei processi decisionali avverrà non soltanto tra Stato e Regioni, ma anche con la presenza dei rappresentanti degli stessi ITS Academy. Ciò potrà consentire, se ben realizzata, una gestione non divisiva e partigiana in questo cruciale ambito formativo, quello dell’istruzione professionalizzante terziaria, che incrocia in modo inequivocabile sia competenze dello Stato che competenze delle Regioni. Alle già citate competenze in tema di misure nazionali di sistema per l’orientamento (art. 9, comma 3), il Coordinamento nazionale disporrà, infatti, di molteplici competenze di consulenza e di proposta che si tradurranno in “linee generali di indirizzo”, “direttrici”, “linee di sviluppo”, e atti di promozione, così come nell’indicazione di “criteri e modalità”. Si tratta di un’ampia potenzialità di intervento che, se da un lato si dovrà prescrittivamente tradurre - come già detto - in provvedimenti adottati dal Ministro dell’istruzione secondo la procedura dell’art. 14, comma 6, dall’altro

lato si irradierà verso l'intera platea di soggetti, reti territoriali, enti formativi e livelli istituzionali, che a vario titolo saranno partecipi del nuovo "Sistema".

In definitiva, l'efficacia di questo Coordinamento dipenderà in larga misura da come sarà definito il rapporto tra i componenti provenienti dalle Amministrazioni ministeriali e i partecipanti in rappresentanza delle istituzioni regionali, e da come sarà disciplinata la partecipazione, seppure senza diritto di voto, anche degli stessi "rappresentanti degli ITS Academy"¹⁰. Ancora, saranno decisivi i principi che guideranno le modalità di funzionamento dell'organismo e la conseguente applicazione.

Se prevarrà il senso della condivisione condivisa e partecipata - sia rispetto alle istituzioni pubbliche competenti, che ai soggetti del mondo dell'istruzione e della formazione - nell'efficiente perseguimento di interessi comuni per la realizzazione di percorsi formativi utili per le persone che vi accederanno, per i territori e per la collettività tutta, si tratterà di una formula che potrebbe poi essere utilmente replicata anche in altri ambiti dell'istruzione professionalizzante - a partire dalla stessa IeFP - in cui si avverte senz'altro l'opportunità di idonee sedi di *governance* unitaria.

¹⁰ Vedi art. 10, comma 6.

Le previsioni occupazionali a medio termine per l'orientamento formativo

RITA ANABELLA MARONI¹

Introduzione: il modello a medio termine

A partire dal 2010, il Sistema Informativo Excelsior fornisce previsioni anche sul fabbisogno occupazionale a medio termine - rappresentato da un orizzonte quinquennale - con l'obiettivo principale di offrire un contributo conoscitivo utile per la programmazione dell'offerta formativa ai diversi livelli e per l'orientamento delle scelte formative da parte degli studenti e delle famiglie.

Le previsioni - attualmente riferite al periodo 2022-2026 - sono elaborate tramite un modello econometrico multisettoriale seguendo un approccio analogo a quello adottato a livello europeo dal CEDEFOP. Il modello consente di prevedere l'evoluzione dell'occupazione per 35 settori (compresa la Pubblica Amministrazione) e, valorizzando le informazioni acquisite periodicamente tramite le indagini Excelsior, dettaglia il fabbisogno occupazionale per professioni, livelli di istruzione e principali indirizzi di studio.

Nell'aggiornamento di giugno del rapporto Unioncamere-ANPAL "Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026)" vengono proposte le stime secondo tre possibili scenari di andamento dell'economia: quello più favorevole ha come riferimento le stime del PIL pubblicate dal Governo nel quadro programmatico del Documento di Economia e Finanza (DEF) di aprile 2022; uno scenario intermedio e uno negativo sono costruiti rivedendo al ribasso le stime di crescita dello scenario più positivo considerando i rischi - secondo le valutazioni contenute nello stesso DEF - di un'interruzione degli afflussi di gas dalla Russia (con due scenari diversi per gravità) e, quindi, il rialzo dei prezzi di gas, petrolio ed elettricità e il contestuale rialzo dei tassi di interesse da parte delle Banche Centrali che renderà meno favorevoli le condizioni di finanziamento sui mercati.

Tutti gli scenari incorporano, all'interno del quinquennio considerato, gli effetti ipotizzabili degli interventi da realizzare grazie alle risorse del Piano Next Generation EU (NGEU).

¹ Area Formazione e Politiche attive del lavoro – Unioncamere.

Per questo approfondimento sono state utilizzate le previsioni dello scenario intermedio in ragione dell'attuale situazione geo-politica e del confronto con le ipotesi dei principali Istituti che hanno ridimensionato le previsioni di crescita economica rispetto alle precedenti *release* in considerazione delle incertezze sull'evoluzione del conflitto in Ucraina, del peggioramento della bilancia energetica e delle pressioni inflazionistiche.

I fabbisogni occupazionali previsti per il 2022-2026

In uno scenario economico intermedio (che incorpora gli effetti del rialzo dei prezzi energetici e del peggioramento delle condizioni finanziarie, ma non ancora un eventuale blocco delle forniture di gas dalla Russia e un ulteriore inasprimento dell'inflazione), si stima che tra il 2022 e il 2026 lo stock occupazionale potrà crescere di circa 1,3 milioni di lavoratori, grazie anche allo stimolo delle risorse del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Considerando altresì gli oltre 2,8 milioni di occupati che dovranno essere sostituiti per il naturale turnover, nel prossimo quinquennio il mercato del lavoro italiano potrà esprimere un fabbisogno occupazionale di 4,1 milioni di lavoratori.²

Tabella 1 – Fabbisogni occupazionali previsti per il quinquennio 2022-2026 per componente, macrosettore e filiere – scenario intermedio

	Expansion demand	Replacement demand	Fabbisogni totali
TOTALE	1.284.200	2.849.100	4.133.300
<i>di cui:</i>			
Indipendenti	270.700	782.400	1.053.100
Dipendenti privati	948.800	1.288.000	2.236.800
Dipendenti pubblici	64.600	778.700	843.300
<i>di cui:</i>			
Agricoltura, silvicoltura e pesca	21.700	126.800	148.500
Industria	325.500	597.700	923.200
Servizi	937.000	2.124.600	3.061.600

² Seguendo l'impostazione proposta dal CEDEFOP le previsioni del fabbisogno occupazionale sono ottenute come somma algebrica di due componenti: quella legata al naturale turnover occupazionale (la cosiddetta *replacement demand*) e quella legata alla crescita economica (la cosiddetta *expansion demand*).

<i>di cui:</i>			
Agroalimentare	38.400	173.700	212.100
Moda	24.500	56.600	81.100
Legno e arredo	13.300	28.900	42.200
Meccatronica e robotica	55.900	116.900	172.800
Informatica e telecomunicazioni	63.200	48.200	111.400
Salute	110.100	380.900	491.000
Formazione e cultura	106.200	363.500	469.700
Finanza e consulenza	222.000	281.900	503.900
Commercio e turismo	262.300	479.800	742.200
Mobilità e logistica	55.300	129.500	184.900
Costruzioni e infrastrutture	123.500	170.400	294.000
Altri servizi pubblici e privati	126.300	456.600	583.000
Altre filiere industriali	83.100	162.100	245.200

* Valori assoluti arrotondati alle decine. I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori.
 Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

Dall'analisi settoriale emerge che la filiera commercio e turismo è quella con il fabbisogno occupazionale più elevato, pari a 742.200 unità, determinato per il 65% dalla necessità di sostituzione del personale in uscita dal mercato del lavoro. Seguono la filiera che comprende gli altri servizi pubblici e privati con un fabbisogno di 583.000 occupati, su cui pesa la *replacement demand* per il 78%, finanza e consulenza (503.900 unità), salute (491.000 unità), formazione e cultura (469.700 unità) e costruzioni e infrastrutture (294.000 unità).

Si tratta da una parte delle filiere che saranno maggiormente coinvolte nella realizzazione degli interventi previsti nel PNRR, come l'edilizia e i servizi di consulenza, dall'altra dei settori oggetto di misure a sostegno in quanto gravemente colpiti dalla crisi pandemica, come turismo e servizi culturali.

La domanda prevista di competenze green e digitali

Le risorse messe a disposizione dall'Unione Europea sono vincolate al rispetto degli obiettivi strategici del piano Next Generation EU, tra cui digitalizzazione, innovazione e transizione ecologica. A tal fine, almeno il 37% della spesa per investimenti e riforme sarà destinata a sostenere gli obiettivi climatici e almeno il 20% a quelli della transizione digitale.

I processi di transizione verde e digitale avranno senza dubbio un peso rilevante nei piani di assunzione.

Le competenze green saranno sempre più pervasive nei diversi settori e profili professionali: si stima che tra il 2022 e il 2026 sarà richiesto dalle imprese e dalla PA il possesso di competenze green con importanza almeno intermedia ad oltre 2,4 milioni di lavoratori (oltre il 60% del fabbisogno del quinquennio) e con importanza elevata a poco meno di un milione e mezzo di unità (circa il 37% del totale).

Questa trasformazione del sistema economico in chiave di sostenibilità investirà il mercato del lavoro coinvolgendo in maniera trasversale i settori e le professioni, tanto le figure tecniche quanto quelle a minore specializzazione.

Per realizzare la transizione verde emergerà la necessità di specifiche professioni, *green jobs*, soprattutto nei settori individuati come prioritari: ad esempio l'architetto sostenibile, il progettista di manufatti edilizi sostenibili, l'installatore di impianti di condizionamento a basso impatto ambientale nelle costruzioni, l'esperto in tecnologie di impianti e/o componenti per motori elettrici nella meccanica. Inoltre, altri *green jobs* – trasversali ai diversi settori – potranno diventare sempre più strategici all'interno delle organizzazioni, come l'informatico ambientale, che sarà chiamato a sviluppare software e applicazioni dedicate all'ambiente, l'avvocato ambientale, il mobility manager, l'energy manager, l'ecodesigner, l'esperto di acquisti verdi, l'esperto di marketing ambientale, dal momento che l'aspetto green è sempre più rilevante nelle scelte di acquisto.

Per raggiungere gli importanti obiettivi dell'altro pilastro fondante del PNRR, la transizione digitale, nel prossimo quinquennio continueranno ad essere sempre più ricercate le competenze digitali, considerate una competenza di base per la maggior parte dei lavoratori, come l'uso di tecnologie internet, di strumenti di comunicazione visiva e multimediale, che si stima saranno richieste tra il 2022 e il 2026 a poco meno di 2,2 milioni di occupati (oltre il 54% del fabbisogno totale).

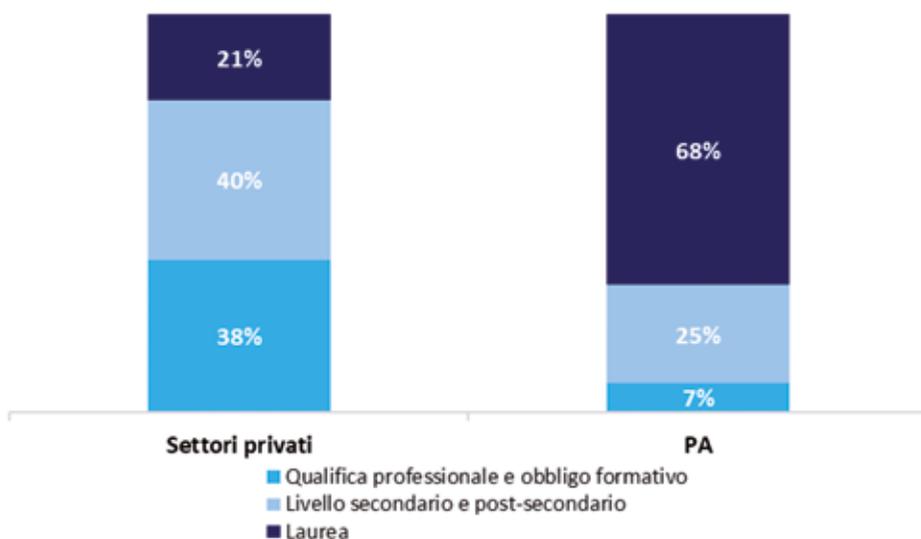
Dalla stima per il quinquennio di figure con e-skill mix, ovvero in possesso con elevato grado di importanza di almeno due delle tre e-skill mappate nel Sistema Informativo Excelsior (ovvero competenze digitali di base, capacità di utilizzare linguaggi e metodi matematici e informatici, capacità di gestire soluzioni innovative), risulta un fabbisogno di oltre 900.000 professionisti, circa il 23% del totale. Dal momento che si tratta di una richiesta di personale che dovrà utilizzare in modo integrato due o addirittura tre e-skill, è naturale osservare una concentrazione della domanda tra le professioni ad elevata specializzazione e tecniche. Si tratta per esempio di analisti e progettisti di software, ingegneri elettronici e in telecomunicazioni, tecnici programmatori e gestori di reti e di sistemi telematici. Altrettanto importante è il ruolo delle figure necessarie a supportare la trasformazione dei modelli organizzativi e di business, fra i quali

gli ingegneri industriali e gestionali, quelli energetici e meccanici, gli ingegneri civili, gli specialisti della gestione e del controllo, nonché i tecnici esperti in applicazioni, quelli elettronici e del marketing.

La formazione richiesta

Due terzi del fabbisogno occupazionale di imprese e amministrazioni pubbliche (sommando la componente della sostituzione occupazionale a quella dell'espansione) riguarderà diplomati e laureati, nel complesso 2,7 milioni nel quinquennio di previsione, mentre a oltre 580.000 lavoratori sarà richiesta almeno una qualifica o un diploma professionale.

Grafico 1 – Distribuzione dei fabbisogni occupazionali previsti per il quinquennio 2022-2026 per livello di istruzione – (quote %)



Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

Esaminando nel dettaglio il fabbisogno di laureati, che rappresenta il 31% del totale (mediamente 250.000 unità per anno tra il 2022 e il 2026), si osserva che incide soprattutto la domanda del settore pubblico, che richiederà al 68% dei dipendenti il possesso di un titolo di livello universitario, oltre 115.000 in media ogni anno.

Tra i principali indirizzi universitari richiesti nel quinquennio si evidenzia l'area economico-statistica, con una domanda di quasi 48.000 laureati all'anno,

in buona parte determinata dalla filiera della consulenza e della finanza. Il fabbisogno di laureati nell'ambito medico-sanitario è stimato in oltre 44.000 unità per ogni anno di previsione, seguono gli indirizzi giuridico e politico-sociale con un fabbisogno di 36.000 all'anno (richiesti soprattutto dal comparto pubblico), gli indirizzi di ingegneria (al netto di quella civile) con 28.000 unità (necessarie per colmare i fabbisogni della meccatronica e della consulenza).

Il confronto del fabbisogno di occupati in possesso della laurea con l'offerta prevista di neo-laureati – senza considerare la componente di laureati disoccupati – mostra nel complesso una carenza di offerta (54.000 laureati all'anno), con differenze marcate a seconda degli indirizzi: potrebbero mancare quasi 19.000 laureati all'anno nell'indirizzo medico-sanitario, almeno 17.000 occupati con un titolo dell'area economica-statistica e altri 22.000 laureati nei diversi campi delle STEM (ingegneria, architettura, scienze matematiche, fisiche, informatiche, biologiche e biotecnologie).

Le previsioni per il prossimo quinquennio relative al fabbisogno di diplomati (pari al 37% del totale) mostrano tra i principali indirizzi di studio quello amministrativo, con una stima di 75.000 diplomati all'anno, dove un quarto di questo fabbisogno è richiesto dalla filiera commercio e turismo. Seguono il gruppo industria e artigianato, con una domanda di 71.000 unità concentrata negli indirizzi meccanico, meccatronico, elettronico ed elettrotecnica, i licei (47.000 unità annue) e l'indirizzo socio-sanitario (25.000).

Confrontando domanda e offerta di neo-diplomati, si osserva un rilevante eccesso di offerta per i licei (considerando comunque solo i giovani che non proseguono gli studi e provano ad inserirsi nel mercato del lavoro), mentre potenziali situazioni di carenza di offerta potrebbero esserci per amministrazione-marketing, socio-sanitario, costruzioni e trasporti-logistica.

Un orientamento formativo inadeguato rischia di peggiorare ulteriormente l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, che presenta già oggi delle forti criticità: nei primi otto mesi del 2022 risulta difficile da reperire il 40% delle entrate di personale.

Inoltre, i risultati per il 2021 dell'indagine Excelsior testimoniano un forte gap per l'Istruzione Tecnica Superiore (ITS), per cui il numero di profili formati non è sufficiente a rispondere alla richiesta delle imprese, che riscontrano difficoltà nel trovare personale con un diploma ITS nel 49,3% dei casi (rispetto alla media generale del 32,2%).

Focus sul fabbisogno di qualificati e diplomati professionali

Con riferimento alla domanda di occupati per gli indirizzi dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), che pesa per il 15% del totale, si osserva che

due terzi del fabbisogno previsto per il quinquennio 2022-2026 si concentrano in soli quattro aree di studio: quello meccanico, con una domanda media annua che supera le 23.000 unità, quello della ristorazione (circa 19.000 unità all'anno), quello edile ed elettrico (18.000 unità) e quello amministrativo-segretariale e servizi di vendita (rispettivamente 10.0000 unità e 7.000 unità).

Tabella 2 – Fabbisogno* previsto nel quinquennio 2022-2026 di qualificati e offerta di neoqualificati per indirizzo – scenario intermedio

	Fabbisogno (media annua)	Offerta neoqualificati (media annua)
Istruzione e Formazione professionale (IeFP)	116.600	78.800
Meccanico	23.100	6.400
Ristorazione	18.700	21.700
Edile ed elettrico	18.000	5.500
Amministrativo segretariale e servizi di vendita	17.400	5.900
Logistica, trasporti e riparaz. Veicoli	11.600	6.000
Servizi di promozione e accoglienza	7.400	3.200
Agricolo e agroalimentare	4.600	6.900
Grafico, cartotecnico e legno	3.700	4.300
Tessile, abbigliamento e calzature	3.100	5.000
Benessere	2.700	10.000
Impianti termoidraulici	2.500	1.000
Elettronico	1.900	2.200
Altri indirizzi IeFP	1.900	700

* Valori assoluti arrotondati alle decine. I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori. Sono esclusi i fabbisogni per cui è richiesto solo l'obbligo formativo e il settore Agricoltura, silvicoltura e pesca.

Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

Il confronto tra domanda e offerta per l'Istruzione e Formazione Professionale fa registrare un ampio disallineamento, con un'offerta formativa complessiva in grado di soddisfare solo il 68% circa della domanda potenziale.

Guardando ai diversi indirizzi, nell'arco del quinquennio 2022-2026 potrebbero emergere livelli accentuati di carenza di offerta per gli indirizzi meccanico, edile-elettrico, amministrativo-segretariale-vendita, impianti termoidraulici,

servizi di promozione e accoglienza e logistica e trasporti. Mentre per gli indirizzi maggiormente collegati al settore dei servizi questa è una situazione piuttosto consolidata, per quelli connessi all'industria manifatturiera e alle costruzioni trattasi invece di un fenomeno più recente e che potrebbe acuirsi nei prossimi anni con l'accelerazione della domanda di questi settori.

Considerazioni di sintesi

Gli scenari previsivi sui fabbisogni occupazionali - elaborati nell'ambito del Sistema informativo Excelsior da Unioncamere e ANPAL - stimano che tra il 2022 e il 2026 il mercato del lavoro italiano esprimerà un fabbisogno occupazionale di 4,1 milioni di lavoratori, considerando sia l'effetto della ripresa economica trainata dagli investimenti pianificati nel PNRR sia le necessità di sostituzione del personale per il naturale turnover.

Le analisi sul mercato del lavoro nel medio periodo evidenziano anche l'intersezione di tre grandi megatrend che catturano transizioni già in atto da diverso tempo: la transizione digitale, la transizione ambientale e la transizione demografica. Si tratta di trasformazioni che influenzeranno profondamente la società sotto diversi aspetti e, soprattutto, la struttura occupazionale nel prossimo futuro. Inoltre, le politiche che saranno attuate nell'ambito del PNRR - seguendo le indicazioni europee contenute nel Piano *Next Generation EU* - accelereranno i processi volti a una transizione ecologica e digitale, tra i pilastri della ripresa e dei processi di innovazione strutturale dei sistemi produttivi nazionali e comunitari.

In questo processo di transizione è, quindi, centrale l'evoluzione del mercato del lavoro, che comporta la necessità di competenze e orientamenti nuovi nelle persone che lavorano nelle organizzazioni, attraverso la capacità di combinare competenze multidisciplinari.

Si prospetta, infatti, che le competenze green e digitali assumeranno un peso sempre più rilevante nei piani di assunzione. Tra il 2022 e il 2026 le imprese e la Pubblica Amministrazione potranno avere bisogno di 2,4 milioni di lavoratori con attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale, e 2,2 milioni di occupati in possesso di *e-skill*.

A questo proposito, i sistemi d'istruzione e della formazione professionale dovranno sostenere lavoratori e imprese attraverso la revisione e l'integrazione degli attuali curricula formativi, la definizione di nuovi standard e l'introduzione di meccanismi di riconoscimento delle qualificazioni acquisite.

Nel quinquennio saranno necessari oltre 580.000 occupati in possesso di un titolo di IeFP, per cui però si attende un ampio *mismatch*, essendoci un'offerta

complessiva in grado di soddisfare meno del 70% della domanda potenziale, con situazioni più accentuate di carenza di offerta negli ambiti della meccanica, dell'edilizia e della logistica.

I risultati Excelsior permettono di valutare quali siano gli indirizzi di studio più rilevanti nelle richieste delle imprese, informazioni che possono essere utili per orientare le politiche di formazione e migliorare le politiche attive, per rispondere più efficacemente alle esigenze delle imprese grazie a percorsi formativi dai contenuti aggiornati.

Ciò sarà essenziale per ridurre il fenomeno del disallineamento tra domanda e offerta di lavoro, che già caratterizza l'IeFP per la carenza di offerta di qualificati e diplomati professionali, e che rischia di acuirsi con l'incremento della richiesta di competenze verdi e digitali.

Per rispondere alle evoluzioni nello scenario professionale innescate dalle transizioni e poter cogliere le opportunità occupazionali che si apriranno sarà fondamentale organizzare il reskilling, favorire i processi di mobilità e di riqualificazione dei lavoratori e aggiornare le politiche di orientamento per la formazione e per il lavoro.

Il programma GOL, tra unitarietà nazionale e attuazione regionale

EUGENIO GOTTI¹

Sono diversi anni che l'Italia sta provando a rafforzare le politiche attive del lavoro da quando, nel 1997 con la legge Treu, ha superato il monopolio pubblico del sistema di collocamento.

Anche la gran parte degli strumenti introdotti con l'innovativa riforma Biagi del 2003 sono rimasti incompiuti. Dal 2005, nelle numerose raccomandazioni rivolte al nostro Paese in materia di politiche del lavoro per garantire l'aderenza agli obiettivi della Strategia europea dell'occupazione, la Commissione sottolinea più volte il deficit nella governance del sistema, carente non per la mancanza di norme, ma per l'incapacità di implementarle coerentemente.

Certo, la situazione da cui partiva l'Italia per costruire un sistema di politiche attive del lavoro italiano era particolarmente debole, gli investimenti nei servizi al lavoro minimi - un decimo di quelli tedeschi, olandesi, francesi - e la governance multilivello tra Stato e Regioni non hanno facilitato sicuramente le cose.

1. Il Jobs Act ed il disegno di un sistema nazionale di politiche attive del lavoro

Il Jobs Act, con il D.lgs. 150/2015 e la scelta di configurare i servizi di politica attiva come "livelli essenziali delle prestazioni", ha voluto costituire in Italia qualcosa di nuovo, con **la trasformazione di linee di azione di politica attiva realizzate nell'ambito di libere scelte di programmazione delle Regioni o del Governo in un vero e proprio sistema di politiche attive del lavoro (PAL), sempre attivo, con diritti esigibili dai cittadini ed un correlato dovere di offrire servizi da parte delle istituzioni attraverso la rete dei centri per l'impiego e degli operatori accreditati.**

Ad oggi però l'attuazione di questo disegno è ancora lungi dall'essere terminata. Il sistema delle politiche del lavoro è ancora giovane e lontano dal quadro generale delineato dalla norma e la sua attuazione non procede in modo lineare.

¹ Esperto politiche del lavoro e formazione.

La governance multilivello ha visto non poche difficoltà nel raccordo tra livello centrale e regionale negli anni seguenti il fallimento del referendum sul disegno di riforma costituzionale del 2016. La riforma costituzionale avrebbe infatti riportato nelle competenze esclusive statali le politiche attive del lavoro ed in tal senso il Governo si era già mosso con il D.lgs. 150 del 2015 che, nella prospettiva del nuovo testo costituzionale aveva impostato il sistema nazionale delle politiche attive con un forte ruolo del Ministero e soprattutto della nuova Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL) a cui la norma affida la governance del sistema di PAL, mentre la programmazione e gestione è demandata alle Regioni. La mancata approvazione di quella riforma mise in discussione quell'impianto ed almeno inizialmente il rafforzamento del ruolo del Governo centrale.

Tuttavia, già negli indirizzi triennali per le politiche attive di gennaio 2018 **Regioni e Governo riconoscevano l'esigenza di un maggior coordinamento e raccordo delle rispettive azioni che, come vedremo, ha poi trovato un corretto raccordo nell'impianto del programma GOL.**

2. Il primo programma nazionale: Garanzia Giovani

Promosso e finanziato dall'Unione Europea, il programma Garanzia Giovani fu la prima esperienza di un'azione di politica attiva del lavoro ampia, basata su di un piano nazionale ed attuata dalle diverse Regioni.

La Raccomandazione Europea per la "Garanzia per i giovani" (*Youth Guarantee*) prevedeva che i giovani ricevessero un'offerta di lavoro, di tirocinio o di prosecuzione negli studi entro i quattro mesi successivi il conseguimento del titolo di studio.

Avviata nel 2014 e poi rifinanziata dall'Europa nel 2017, in un contesto di politiche attive essenzialmente arretrato, il programma europeo ha contribuito allo sviluppo dei servizi al lavoro nelle diverse Regioni d'Italia, con la progressiva attivazione della rete di soggetti accreditati, con l'individuazione della tipologia e dei contenuti dei servizi per l'accompagnamento al lavoro, iniziando a creare anche una infrastruttura amministrativa ed una dorsale informativa tra livello regionale e nazionale.

Ciò per altro è avvenuto in concomitanza con la definizione del decreto legislativo 150/2015 - nell'ambito delle deleghe del Jobs Act - dedicato alla costruzione di un sistema nazionale di politiche attive del lavoro.

Garanzia Giovani, con il suo piano nazionale, declinato poi nelle diverse realtà regionali, ha quindi contribuito ad impostare una prima esperienza di politica attiva di livello nazionale, individuando standard di servizio e di costo, monitorando l'andamento del programma in termini di realizzazione e di risultato, con un buon livello di *accountability*.

La stessa Commissione Europea rileva come in Italia l'attuazione del programma sia stato il motore di sperimentazione per alcune delle riforme successivamente introdotte, tra cui la revisione delle politiche attive del lavoro, le nuove forme di cooperazione fra i servizi pubblici per l'impiego e gli attori privati, la messa a punto di metodi di profilazione standardizzata.

Per raggiungere l'obiettivo di fornire efficaci servizi di collocamento a chi completa gli studi, che rappresentino una valida alternativa alla rete amicale e familiare, servono sicuramente risorse economiche ed una visione, ma anche una diffusa capacità amministrativa.

Vi è infatti un elemento scarsamente valutato in relazione alla gestione della prima fase di Garanzia Giovani e cioè le modalità con le quali le diverse Regioni hanno interpretato e realizzato il programma.

Il piano nazionale Garanzia Giovani aveva un impianto unitario che correttamente prevedeva una prima presa in carico della persona, con azioni di accoglienza e primo orientamento e la successiva definizione di un percorso personalizzato attraverso uno o più degli altri servizi specialistici codificati: dalla formazione al supporto per l'inserimento lavorativo, l'attivazione di un tirocinio, il reinserimento in percorsi scolastici, il servizio civile o il supporto all'autoimprenditorialità.

Ciò avrebbe dovuto prevedere un coerente impianto amministrativo soggiacente, per il quale il giovane avrebbe potuto rivolgersi ad un centro per l'impiego o ad uno sportello dei servizi accreditati e da lì iniziare un percorso, che avrebbe potuto prevedere anche una serie di servizi specialistici presso lo stesso ente od altro soggetto.

Si sarebbe dovuta quindi creare una rete di servizi integrati a cui la persona avrebbe potuto rivolgersi in qualsiasi momento per poter accedere a prestazioni specialistiche, garantite dagli sportelli al lavoro pubblici e privati accreditati.

Al contrario, le Regioni hanno per la maggior parte attivato le diverse misure del programma ispirandosi ancora alla modalità "a progetto" invece di servizi sempre aperti. I progetti sono caratterizzati dall'aver un inizio ed una fine definita; dall'aver azioni erogate non da tutti gli operatori della rete, ma solo da quelli che di volta in volta ottengono il finanziamento del proprio progetto. Inoltre, i progetti finanziati sono stati per la maggioranza mono misura, con la conseguenza di frammentare le azioni: una rete di operatori attivava tirocini perché aveva vinto quel tale progetto; un'altra rete erogava formazione ed una terza si occupava del servizio civile. È evidente che tale frammentazione dei servizi è stata causa di disorientamento e di farraginosità dell'azione.

Inoltre, una gestione per "bandi e progetti", per sua natura, non ha nemmeno l'ambizione di pensare che quei progetti che finanzia per un periodo limitato possano invece continuare nel tempo, rafforzarsi e migliorare continuamente.

Alcune buone prassi regionali hanno invece avuto la capacità di superare questo approccio, per attivare già con Garanzia Giovani un sistema di servizi continuativo, che consente la presa in carico della persona e l'attivazione di servizi specialistici da parte di tutta la rete di sportelli territoriali. È un modello che prevede attività continuative nel tempo, servizi sempre aperti, per rispondere ai bisogni dei cittadini, coerente con la visione su cui si è basato il decreto legislativo 150/2015 che definisce i servizi al lavoro quali livelli essenziali delle prestazioni che lo Stato e le Regioni devono garantire.

3. L'assegno di ricollocazione e le prime sperimentazioni

Nel 2015 viene approvato il decreto legislativo n. 150, in attuazione del Jobs Act, che promuove una nuova organizzazione delle politiche attive del lavoro, in cui operano sia i Centri per l'impiego (CPI), che vengono trasferiti dalle Province alle Regioni, sia gli operatori privati accreditati, secondo un modello di complementarità dei secondi rispetto ai primi.

Infatti, agli operatori pubblici sono affidate funzioni esclusive quali la profilazione del lavoratore disoccupato, la definizione del patto di servizio e l'attuazione dei meccanismi di condizionalità che legano il mantenimento dei sussidi alla realizzazione delle politiche attive.

I servizi di base delle PAL per la generalità dei disoccupati è previsto siano erogati innanzitutto dai CPI, con la possibilità per le Regioni di erogare i servizi anche attraverso soggetti privati accreditati.

È anche prevista l'attivazione di servizi intensivi di ricerca del lavoro, attraverso il riconoscimento ai disoccupati di un "assegno di ricollocazione", che può essere attivato presso soggetti pubblici o privati accreditati.

L'assegno di ricollocazione rappresenta in questo modo il nuovo strumento di politica attiva per un supporto intensivo alla ricerca del lavoro.

L'assegno deve essere richiesto al centro per l'impiego, e la legge prevede venga rilasciato solo ai percettori della NASpI (Nuova Assicurazione Sociale per l'Impiego) da almeno quattro mesi che ne fanno richiesta. Il nuovo strumento consiste in una somma da spendere presso i soggetti pubblici o privati accreditati che permetterà di ottenere un servizio di assistenza intensiva nella ricerca di lavoro della durata di sei mesi, prorogabile di altri sei mesi nel caso in cui non sia speso l'intero ammontare dedicato.

La prima attuazione dell'assegno di ricollocazione andò in un'altra direzione rispetto alla previsione normativa.

Nel 2017 ANPAL promosse tale misura come azione diretta, senza coinvolgere le Regioni. Attraverso i fondi comunitari del PON SPAO ANPAL coinvolse circa 30 mila individui che ricevettero una lettera di invito a richiedere l'assegno di ricollocazione, per poter fruire di un servizio di supporto alla ricerca intensiva di lavoro presso la rete dei servizi accreditati dalle Regioni.

La sperimentazione ebbe risultati poco incoraggianti: solo il 10 per cento dei destinatari richiese la misura e circa il 20 per cento di quelli che l'ebbero richiesta fu effettivamente ricollocata.

Nel frattempo, diverse Regioni procedettero con misure loro proprie, in sovrapposizione e concorrenza con l'assegno di ricollocazione di ANPAL.

Successivamente, nel 2018, ANPAL mise "a regime" l'assegno di ricollocazione sempre con scarsissimi risultati, fino a quando questo strumento fu dirottato a gennaio 2019 esclusivamente verso i percettori di reddito di cittadinanza, dove non aveva certo chance di funzionare meglio.

Così, dopo essere stato gestito direttamente dal Governo centrale senza grande successo, a partire dal 2019 lo strumento principe che doveva sostenere la creazione di sistema di politiche attive, non fu più nemmeno disponibile per i disoccupati percettori di NASpI.

Nel frattempo, le Regioni continuavano ad ignorare l'assegno di ricollocazione ed a promuovere le proprie misure di politica attiva, attraverso avvisi e progetti per un valore di circa un miliardo l'anno.

4. GOL come evoluzione dell'assegno di ricollocazione

Come si può facilmente vedere, i primi tentativi di attuare il decreto legislativo 150/2015 non hanno prodotto grandi risultati.

In questi anni, tuttavia, alcuni segnali positivi sono emersi.

Il piano di rafforzamento dei Centri per l'impiego, nonostante la lenta attuazione, porterà gli operatori da 8 mila a 20 mila ed anche le loro competenze saranno più finalizzate all'orientamento, all'accompagnamento e all'inserimento lavorativo rispetto al loro attuale profilo più di tipo amministrativo.

Tutte le Regioni hanno costituito la rete dei soggetti accreditati al lavoro e in alcuni casi hanno sviluppato strumenti efficaci di politica attiva.

La governance multilivello tra Stato e Regioni ha fatto significativi passi avanti su ciò che più conta, e cioè ha individuato i LEP come corretto fondamento su cui basare i reciproci rapporti.

Soprattutto, l'obiettivo dello sviluppo delle politiche del lavoro pare una priorità trasversale a tutte le forze politiche.

Ed è così che nel PNRR è stato introdotto il nuovo strumento per il rilancio delle PAL, il "Programma Nazionale Garanzia per l'occupabilità dei lavoratori" (GOL),

che presenta caratteristiche di riforma di sistema quantomeno per la sua durata quadriennale (2022-2025) e per le ingenti risorse destinate (4,4 miliardi di euro).

In effetti, GOL sembra concepito per portare miglioramenti all'Assegno di Ricollocazione.

Con tutta evidenza l'inserimento strutturale della formazione in GOL è un passo avanti significativo rispetto all'assegnazione di ricollocazione, così come lo è l'ampliamento della platea dei destinatari, che di fatto oggi copre la gran parte delle situazioni personali.

Il programma nazionale rappresenta ancora una cornice generale, che dovrà poi essere declinata nelle azioni concrete delle singole Regioni.

È chiaro che la sfida non sarà semplice, partendo da realtà territoriali molto diverse, che negli ultimi anni si sono mosse a diverse velocità.

È però da riconoscere che con GOL si è, finalmente, correttamente impostato il rapporto tra Stato e Regioni.

Infatti, GOL prevede una nuova governance multilivello tra ANPAL e Regioni basata sui LEP (Livelli Essenziali per le Prestazioni), quindi più istituzionalmente coerente con le competenze regionali in materia.

In tal senso GOL punta al raggiungimento di servizi omogenei su tutto il territorio nazionale ed all'offerta di servizi sempre attiva rivolta alla generalità delle persone, in una prospettiva di servizio nazionale di PAL, programmato ed organizzato dal livello regionale.

È corretto in tal senso che lo Stato verifichi che le Regioni raggiungano gli obiettivi prefissati nell'erogazione di servizi e quindi rispondano efficacemente ai LEP, ma anche che gli strumenti ed i processi messi in campo dalle Regioni siano coerenti con tale obiettivo.

In secondo luogo, si vuole evitare il ripetersi di iniziative dirette da parte di ANPAL, come è stato per le esperienze di Assegno di Ricollocazione che hanno bypassato le competenze costituzionali in materia e viceversa le Regioni si sono impegnate a evitare di utilizzare le risorse a loro disposizione dei POR FSE per emanare misure che vadano in sovrapposizione e concorrenza con GOL, puntando invece ad una sinergia e rafforzamento dello stesso GOL, sia sul fronte dell'ampliamento dei numeri, sia nell'intensità dell'aiuto, a partire dall'investimento in formazione.

Per questo motivo ANPAL ha voluto validare ogni Piano di Azione Regionale (PAR) di GOL dopo un'analisi ed un confronto con ciascuna Regione.

Certo, le Regioni stanno ancora scaldando i motori, ma i primi avvisi paiono sostanzialmente coerenti con il Piano nazionale in misure assai maggiore di quanto avvenne con Garanzia Giovani.

Assistiamo infatti ad una emanazione di avvisi regionali sulla base di PAR regionali molto coerenti tra di loro e quindi molte criticità vissute con Garanzia Giovani stanno venendo meno.

Gli avvisi regionali di GOL, ad esempio, sono oggi tipicamente multimisura e multidestinatario, mantenendo la logica dei 4 percorsi tipici di GOL per le diverse tipologie di destinatari a seguito della loro clusterizzazione dopo la profilazione.

Vi sono, a dir la verità, alcuni avvisi regionali che limitano la platea dei destinatari di GOL rispetto a quanto previsto dal DM che lo istituisce, poiché sono ancora in essere alcune misure regionali per specifici destinatari che si ritiene debbano esaurirsi prima di aprire GOL a tali destinatari.

È comprensibile tale posizione regionale, a condizione che le misure regionali alternative a GOL siano temporanee e soprattutto siano coerenti con i servizi previsti in GOL.

Altro elemento di errata differenziazione tra gli avvisi regionali riguarda le Unità di Costo Standard (UCS) di riferimento per i percorsi formativi nell'ambito di GOL.

Il problema nasce dalla modalità di costruzione di tali UCS a livello nazionale, avvenuta con Garanzia Giovani e recepita dalla Commissione Europea con il Regolamento Delegato (UE) 2017/90 per le attività di formazione di gruppo.

Le UCS nazionali prevedono tre livelli di costo/ora della formazione, sulla base del curriculum del docente. Fascia A per le docenze tenute da professionisti con esperienza almeno quinquennale, Fascia B per docenti con esperienza almeno triennale e Fascia C per personale con esperienza inferiore ai tre anni.

Ebbene, quello che sta succedendo è che le Regioni "scelgono" una delle tre fasce e le applicano a tutte le attività formative da realizzarsi nel programma GOL. Ma questo non è corretto, contraddice il senso stesso di quelle UCS. È comprensibile il comportamento delle Regioni, perché la differenziazione della fascia per singolo docente comporta un rilevante onere rendicontativo e di controllo, ma la soluzione non può essere quella di una errata applicazione delle UCS, con il duplice rischio da un lato di sottopagare le attività formative e dall'altro di avere problemi con i futuri audit comunitari.

In ogni caso, è sicuramente già un ottimo risultato che si sia riconosciuto che il rapporto Stato-Regioni si deve basare sui LEP e quindi lo Stato deve rispettare l'autonomia con cui le Regioni organizzano i servizi sul territorio, a patto che ciò consenta ai cittadini di poter effettivamente fruire dei servizi previsti.

In tal senso, come affermato dal Ministero del Lavoro e come ulteriormente richiesto dalle Regioni, l'implementazione di nuove misure nazionali di politica attiva del lavoro richiede un aggiornamento dei LEP, in modo che diventino più analitici e definiscano anche "un quadro comune di standard operativi, di sostenibilità organizzativa e di segmentazione della domanda proveniente dalle utenze". Insieme agli standard di prestazione, è poi essenziale stabilire i costi standard di servizio per tutto il territorio nazionale.

Ma il rapporto Stato-Regioni non può fermarsi a questi passaggi, pur necessari.

Sarebbe saggio se il rapporto Stato-Regioni facesse anche un passo ulteriore, per sostenere la crescita di tutto il sistema delle PAL, anche alla luce di quanto avvenuto negli ultimi anni.

È necessario che ci sia uno sforzo comune per realizzare i diversi strumenti operativi per la buona riuscita del programma.

In effetti l'assenza di strumenti a disposizione delle Regioni e degli operatori dei centri pubblici e privati accreditati è uno dei motivi del fallimento dello sviluppo delle PAL.

In tal senso, il sistema informativo unitario del lavoro (SIUL) e della formazione (SIUF) devono al più presto diventare operativi, dopo anni di tavoli tecnici.

Si tratta di una dorsale informativa che deve consentire l'interoperabilità del flusso di informazioni certificate dal singolo punto di erogazione dei servizi, ai sistemi regionali, fino a quelli nazionali.

Ciò peraltro potrebbe finalmente consentire di avere un quadro certo ed in tempi rapidi delle attività formative e di servizi al lavoro realizzate dai diversi soggetti accreditati e dai sistemi regionali.

Tutto ciò è importante anche per il monitoraggio delle attività - così rilevante per il PNRR in relazione al target da raggiungere - ma in generale per tutte le attività di monitoraggio e di raccolta dati utilizzata anche per il riparto di risorse alle Regioni, anche per altri ambiti di intervento, come la IeFP.

Occorre poi provvedere alla messa a regime del fascicolo elettronico del lavoratore, che ancora non ha visto la luce rispetto alle previsioni del D.lgs. 150 del 2015, come evoluzione del "libretto formativo del cittadino" istituito dal Decreto legislativo n. 276/2003, anch'esso mai realizzato se non in limitate sperimentazioni. Questo strumento dovrebbe contenere le informazioni "relative ai percorsi educativi e formativi, ai periodi lavorativi, alla fruizione di provvidenze pubbliche e ai versamenti contributivi ai fini della fruizione di ammortizzatori sociali ed essere liberamente accessibile, a titolo gratuito, mediante metodi di lettura telematica, da parte dei singoli soggetti interessati".

Il fascicolo elettronico del lavoratore sarebbe anche un valido strumento per gli operatori dei servizi per il lavoro, che avrebbero a disposizione immediatamente la storia formativa e lavorativa dei cittadini che si rivolgono a loro per l'attivazione di GOL ed aumenterebbe la loro capacità di azione per l'accompagnamento ai percorsi di *upskilling*, *reskilling* e supporto all'inserimento lavorativo.

Inoltre, come scrivono le Regioni in un interessante documento approvato dalla Conferenza delle Regioni lo scorso 16 marzo dal titolo *Proposta di linee guida per la riforma delle politiche attive del lavoro*: "la circolarità delle informazioni e dei dati tra gli operatori (INPS, INAIL; INL, Regioni, ecc.) è fondamentale al fine di elaborare interventi personalizzati ai lavoratori disoccupati. È opportuno, oltre

che doveroso, superare le attuali asimmetrie informative che non consentono ai centri per l'impiego di avere una fotografia aggiornata e completa dell'utenza con conseguenti ritardi e difficoltà nello svolgimento delle proprie funzioni (es. gli operatori CPI sono "ciechi" sull'erogazione delle politiche attive da parte di INPS, es. i lavoratori in cassa integrazione). Il sistema della cooperazione applicativa tra i diversi sistemi delle diverse amministrazioni è l'unica strada percorribile al fine di rispettare le competenze attribuite dall'art. 117 della Costituzione".

È inoltre previsto dal DM di approvazione di GOL che il linguaggio delle competenze per valutare quelle in possesso del lavoratore e quelle richieste dal mercato deve essere quello degli standard di classificazione nazionali definiti nell'ambito del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze e degli standard internazionali ad esso correlati (ad esempio la tassonomia ESCO). Tuttavia, ad oggi il linguaggio parlato dal sistema impresa è diverso da quello dei sistemi nazionali ed internazionali di descrizione delle competenze.

Il DM afferma che "saranno messi a disposizione strumenti dinamici che permettano di ricondurre a tali standard le richieste del mercato del lavoro locale, in maniera da rapportarle alla specifica situazione del singolo utente, individuare lo skill gap e l'eventuale successivo percorso formativo più adeguato", ma prevede anche che "le Regioni e le Province Autonome potranno dotarsi di propri strumenti, anche perché sono presenti buone prassi a livello territoriale e utili investimenti sono già stati fatti nella direzione auspicata".

Correlato a tale strumento, sono altri strumenti di rafforzamento delle capacità analitiche di lettura del mercato del lavoro locale e delle tendenze in atto. **Se, come giustamente prevede GOL, si devono rafforzare gli strumenti analitici di conoscenza dei sistemi locali del lavoro, quali skills intelligence e skill forecasting, è auspicabile che siano messi a disposizione a tutti dal livello centrale, anche basandosi su quanto già realizzato da alcune Regioni.**

È infatti non solo uno spreco di risorse che ciascuna Regione sviluppi in modo indipendente propri strumenti, ma un approccio destinato ad aggravare la distanza tra le regioni ed i territori.

Per lo sviluppo di questi strumenti si deve operare valorizzando e diffondendo le buone prassi territoriali, anche nella logica del riuso.

Tale approccio di valorizzare buone prassi e diffonderle a livello interregionale dovrebbe valere anche per pratiche di tipo amministrativo.

Oggi le Regioni condividono il fatto che le misure di politica attiva devono essere "stabili ed aperte, ossia non legate alla pubblicazione annuale di avvisi", come affermano sempre nel documento approvato nella Conferenza delle Regioni il 16 marzo 2022, ma "risentono delle difficoltà di adeguare le regole di utilizzo di queste risorse a politiche ordinarie e stabili, come dovrebbero essere le politiche attive per il lavoro".

È questo un annoso problema, soprattutto quando si utilizzano le risorse comunitarie che necessitano, secondo i regolamenti comunitari”, di operare una “selezione delle operazioni” prima di concedere il finanziamento. La maggior parte delle Regioni ha tradizionalmente interpretato questo vincolo come un processo basato su avvisi/progetti/valutazione/selezione, ma questo è chiaramente incompatibile con un sistema “stabile e aperto”, come le stesse Regioni riconoscono. **Le esperienze di Dote Unica Lavoro in Lombardia e l’Assegno per il Lavoro in Veneto sono due esempi di processi amministrativi che si basano su una diversa interpretazione di “selezione delle operazioni”, che ha anche superato gli audit comunitari e quindi ben potrebbe essere adottata dalle diverse altre Regioni.**

Anche le modalità di raccordo tra i servizi pubblici e privati accreditati è bene che si inseriscano in un quadro comune di riferimento. È interessante che siano le stesse Regioni a chiederlo, quando scrivono, sempre nel medesimo documento, che concordano sulla necessità “di implementare le procedure per la definizione di strumenti normativi per la collaborazione tra servizi per il lavoro pubblici e privati, pur nell’autonoma organizzazione regionale dei diversi mercati del lavoro, al fine di consolidare un modello nazionale di riferimento utile a valorizzare specificità e professionalità dei diversi attori”.

In effetti, anche solo una messa in comune tra tutti i soggetti della rete dei servizi al lavoro delle specializzazioni settoriali dei diversi enti consentirebbe ai CPI di orientare efficacemente le persone prese in carico per GOL ai diversi enti accreditati in base al proprio curriculum ed alle proprie aspirazioni, rendendo più efficace il raccordo tra i soggetti pubblici e privati.

Altri elementi di disciplina del sistema delle politiche attive, più di tipo amministrativo devono inoltre essere sciolti a livello nazionale, che il decreto GOL non affronta.

Sono nodi di tipo amministrativo e gestionale necessari per il buon funzionamento del sistema delle PAL, dai criteri per il riconoscimento delle attività realizzate a distanza, alla definizione di regole chiare per evitare l’emergere di problemi di *creaming*, *gaming* e di doppio finanziamento, come avvenuto nel contesto di Garanzia Giovani.

Anche i meccanismi di esercizio della condizionalità devono essere rafforzati, perché finora non hanno efficacemente garantito l’obbligo di attivazione e ricerca del lavoro per i beneficiari di sostegno al reddito.

Per dirla con Adriano Olivetti, l’Italia è solita agire con “grandi promesse, grandi piani e modeste realizzazioni”. Questa volta abbiamo bisogno di molta applicazione alla realizzazione.

Un ulteriore fallimento sarebbe un duro colpo per il futuro delle PAL in Italia.

Cinema per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI¹



Il più bel gioco della mia vita (tit. orig. The Greatest Game Ever Played)

Soggetto: tratto dal romanzo The Greatest Game Ever Played di Mark Frost
Sceneggiatura: Mark Frost
Regia: Bill Paxton
Genere: drammatico, sportivo
Fotografia: Shane Hurlbut
Montaggio: Elliot Graham
Musiche: Brian Tyler
Scenografia: François Séguin
Costumi: Renée April
Suono: Scott Wolf
Interpreti: Shia LaBeouf (Francis Ouimet), Stephen Dillane (Harry Verdon), Josh Flitter (Eddie Lowery)
Paese, anno e casa di produzione: USA, 2005, Walt Disney
Durata: 120'
Formato: Colori

Il golf è uno degli sport diffusamente più sottovalutati e meno conosciuti, non solo, esso è sommerso da stereotipi e pregiudizi che lo rappresentano come un gioco elitario per pochi, non troppo intelligente, per nulla utile, e noioso, un'attività per soggetti ricchi e snob. In realtà non è affatto così. Il film che in questo scritto si propone all'attenzione del lettore contribuisce a costruire un'immagine più onesta del golf, del quale nella pellicola ogni elemento costitutivo viene presentato con apprezzabile precisione. Il gioco del golf ha, per chi lo sappia trapiantare con occhi liberi da pregiudizi, elementi di indubbio fascino, si potrebbe dire anche elementi vitali. 'Come una religione, il golf cerca di codificare e spiegare la vita' e 'Il golf è un'opportunità per migliorarsi all'infinito'

¹ Già ordinario di Didattica generale e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

riporta, citando John Updike², il giornalista Giovanni Valentini, grande appassionato di questo sport, nel suo libro *La magia del golf*, di piacevole e nello stesso tempo illuminante lettura. Sono molteplici gli spunti che egli offre per farsi un'idea meno stereotipata del golf stesso, la cui origine in molti ritengono sia olandese, mentre il paese in cui questa attività cominciò a guadagnare interesse e passione, fino a divenire sport nazionale, è la Scozia. Il libro segnalato, ma anche il film che si propone all'attenzione del lettore, possono servire ottimamente per cominciare ad apprezzare che il golf non comporta solamente una rigorosa applicazione in termini di preparazione ovvero di allenamento, soprattutto qualora si vogliano ottenere progressi, bensì anche un rapporto del tutto speciale con la natura. Quella dei campi da golf è certamente una natura fortemente addomesticata dalla mano dell'uomo, espressione però di un'alleanza in grado di assicurare la possibilità di un'esperienza del tutto particolare, colma di levigata bellezza e abitata da un silenzio insolito, capaci l'una e l'altro di suggerire un comportamento di rispetto e si potrebbe dire di contemplazione. Il golf esige comunque l'assunzione di un comportamento responsabile e controllato, che non tralasci tra l'altro di rispettare l'ambiente. Il golf è uno degli sport che per eccellenza vede coloro che lo praticano come alleati della natura, impegnati a rispettarla. Ad esempio una delle regole è quella di risistemare il tappeto erboso quando con un colpo maldestro si provochi qualche danno. Tutto questo lo si ritrova nel pregevole film che si propone all'attenzione del lettore, dal titolo *Il più bel gioco della mia vita*, arbitraria e inopportuna traduzione dell'originale *The Greatest Game Ever Played* (letteralmente *La più bella partita mai giocata*), titolo molto più appropriato in rapporto alla vicenda narrata. *Il più bel gioco della mia vita* è considerato il più competente film sul golf che sia mai stato girato.³ *The Greatest Game Ever Played* è anche il titolo del romanzo di Mark Frost

² Le citazioni sono tratte da Updike J., *Sogni di golf*, Guanda, Parma 2003 e compaiono nel libro di Giovanni Valentini *La magia del golf*, Sperling & Kupfer, Milano 2007. Altri interessanti volumi sul golf sono: Deepack Chobre, *Lo spirito del golf applicato alla vita*, Sperling & Kupfer, Milano 2007; Pasini Willy, Garaialde Jean, *Psico golf*, Mondadori, Milano 1996; Bertuzzi Barbara, *Il grande libro del golf in Italia*, Pendragon, Bologna 2005; Di Ponzano Donato, *Alla ricerca del tuo swing migliore*, Pieraldo, Roma 1999; Hendricks Gay, *La consapevolezza del giocatore di golf. I tre segreti del successo nella vita, nel lavoro e nel golf*, Tea Ed., Milano 2007.

³ Esistono numerose opere cinematografiche che hanno come sfondo il golf. Di seguito si indicano alcuni titoli ed autori, per chi volesse, tra insegnanti, educatori o giovani spettatori, andare alla ricerca di tali opere, per apprezzare magari come ciascuna di esse abbia rappresentato il golf e i suoi giocatori con toni e intenzionalità diverse, anche in rapporto all'epoca della loro uscita: *Seven Days in Utopia* (Matt Russell 2011), *Lui e lei (Pat e Mike)*, George Cukor 1953), con i leggendari Spencer Tracy e Katharine Hepburn; *Seve: le leggende nascono per vincere (Seve. The Movie)*, John-Paul Davidson, 2014), *Occhio alla palla (The Caddy)*, Norman Taurog 1953), con un divertente Jerry Louis e il mitico Dean Martin; *La leggenda di Bagger Vance* (Robert Redford, 2000), una storia in cui temi centrali sono il talento e la rivalsa, *Tin Cup* (Ron Shelton, 1996) storia di un campione talentuoso con un carattere pessimo, *A Gentleman's*

da cui è stata tratta la pellicola. Il film è basato sulla storia biografica dell'impresa del giocatore dilettante Francis Ouimet, un americano di umile estrazione sociale, che risultò vincitore agli U.S. Open del 1913, il 19° torneo di golf tenutosi dal 18 al 20 settembre di quell'anno presso The Country Club a Brookline, città del Massachusetts. Il film racconta la vita del protagonista da quand'era piccolo fino alla grande affermazione del 1913. Per apprezzare il film, sicuramente valido sul piano pedagogico, occorre precisare innanzitutto che in esso è ben presente il tema del mito, tema che si pone come perno dell'intera vicenda. Francis Ouimet si appassiona infatti allo sport del golf svolgendo la funzione di *caddie*, ovvero di colui che accompagna il giocatore sui campi di gioco portandogli la sacca con le 'mazze', e cominciando a coltivare nel contempo il mito di Harry Vardon, il campione di quell'epoca, che peraltro incontra da bambino, rimanendo catturato dalla sua carismatica personalità. Il termine mito deriva dal greco *mythos*, che significa 'parola', 'discorso', 'racconto'. È plausibilmente chiaro che per Francis il suo idolo e le sue imprese costituiscono in effetti una sorta di prenarrazione di quello che avrebbe potuto essere il suo futuro. Egli ammira con devozione il campione, attribuendo alla sua figura un'aura quasi sacrale, perché egli porta con sé il segreto, quasi un mistero, di un'arte, quella del golf, che attrae il protagonista del film e gli fa desiderare per sé stesso un avvenire di progressivo miglioramento e magari anche di successo. In questa prospettiva la visione de *Il più bel gioco della mia vita* può costituirsi come ottimo spunto, nel lavoro con giovani spettatori a scuola o in contesti educativi, per sollecitarli ad esplicitare, attraverso narrazioni scritte o discussioni in gruppo, quali siano i loro miti, ovvero le figure adulte di riferimento, e per chiedere anche quali siano le caratteristiche di tali figure, capaci di sollecitare positivamente i loro sentimenti. Si intuisce fin dall'inizio che Harry Vardon è un modello fondamentale per il protagonista del film, come fondamentale è l'appoggio della madre, e il suo sentimento di fierezza e di approvazione verso suo figlio e le sue scelte, sentimento manifestato anche dal padre, ma solo alla fine della vicenda, quando arriva il successo. Ma la figura fondamentale per Francis Ouimet è, come si diceva, Harry Vardon, che comunica al suo giovane ammiratore che un vero giocatore non si giudica per le sue umili origini, bensì sulla base del suo valore e delle

Game (J. Mills Goodloe, 2002), che disvela gli aspetti amari che caratterizzano la comunità dei giocatori di golf; *Tommy's Honour* (Jason Connery, 2016), *Bobby Jones genio del golf* (Bobby Jones: *Stroke of the Genius*, Rowdy Herrington, 2004), che racconta la vera storia di Robert 'Bobby' Tyre Jones Junior, fino al suo improvviso e inaspettato ritiro dall'attività agonistica; *Un tipo imprevedibile* (Dennis Dugan 1996), film fin troppo divertente, al limite della dissacrazione; *Follow the Sun* (Sidney Lanfield, 1951) la vita del leggendario giocatore di golf Ben Hogan; *Palla da golf* (Harold Ramis, 1980), e il divertente *Tee for Two (Il gioco più distensivo del mondo)*, cartone animato a colori prodotto da Hanna e Barbera nel 1945, della durata di sette minuti e facilmente reperibile in *you tube*, che vede Tom e Jerry impegnati in una serie di situazioni esilaranti in un campo da golf.

capacità che sa esercitare sul campo. In altri termini Harry Vardon è per Francis Ouimet una fonte di proattività. Questo tratto di personalità, secondo Viktor Frankl, il celebre psicologo e neurologo viennese che fu prigioniero in un campo di concentramento del regime nazista durante la Seconda guerra mondiale, corrisponde alla capacità di dare in ogni circostanza, un senso alla propria vita, sapendosi rapportare in modo consapevole ed efficace anche nelle situazioni più avverse per affrontarle nel modo più opportuno, al fine di non rimanerne schiacciati. In effetti Francis Ouimet si trova a dover sfidare il padre, inizialmente del tutto avverso alla passione del figlio, e a combattere l'atteggiamento pesantemente ostile dei soci del golf. In un paio di sequenze si odono queste frasi mortificanti: 'Il golf è un gioco solo per gentiluomini' e 'Lei è stato invitato (ad una festa del circolo), ma non creda di essere gradito'. Nel film la sequenza del primo incontro tra Francis Ouimet e Harry Vardon si pone come chiave di lettura dell'intera storia narrata nel film. È quando, in tale occasione, Francis ha modo di provare a sferrare il colpo alla pallina sotto gli occhi del suo idolo e di un pubblico intervenuto per vedere il campione. Il primo colpo fallisce, ed è lì che il campione Harry Vardon, con grande finezza attentiva e rara capacità empatica, chinandosi verso il suo giovane ammiratore, gli sussurra, al riparo dall'udito degli astanti: "Non fa niente Francis, anche nei momenti più bui dobbiamo ricordare sempre di non disperare... Hai mai tenuto un passerotto in mano? Non forte da fargli male, ma fermo tanto da impedire che voli via. Prova ancora." Nel dirgli così insegna a Francis come impugnare il bastone della mazza, prendendogli le mani tra le sue, e facendo in modo che le sue dita si incrocino in un modo del tutto particolare.⁴ E il colpo successivo riesce alla grande! Da notare come il linguaggio figurato, impiegato da Vardon per spiegare come deve fare Francis per non sbagliare, ovvero la metafora dell'uccellino tenuto fra le mani, riesca a guidare nel migliore dei modi il giocatore in erba. La metafora, sul piano educativo, è uno strumento potenzialmente prezioso. Del resto anche il gioco o meglio lo sport del golf può essere inteso come una suggestiva e comprensiva metafora della vita. Il golf è un universo di ampiezza infinita, caratterizzato da una serie di valori e caratteristiche costitutivi quali la disciplina, il talento individuale, il rispetto, l'agonismo, la correttezza. In inglese si dice *fair play*, binomio che indica il gioco pulito, senza trucchi, il gioco in cui hanno certamente posto anche la lotta e la sfida, purché si resti nei confini della lealtà. Il golf insegna a vivere controllandosi e nella piena consapevolezza della propria dignità individuale e di quella altrui. Si tratta di un atteggiamento che auspicabilmente dovrebbe essere adottato anche nei rapporti sociali, in politica e più estesamente in ogni rappor-

⁴ Harry Vardon, illustre campione originario dell'isola di Jersey, e autore di libri sul golf, fu il primo ad impiegare da professionista, nelle gare ufficiali, il *grip*, un tipo di presa del bastone ideato da Johnny Laidlay, un giocatore dilettante scozzese. Tale tipo di presa fu da allora chiamata 'Vardon grip' ed è tuttora impiegata dal 90% dei giocatori di golf di tutti i livelli.

to umano. Come nella vita, del resto, nel golf sono apprezzate la gentilezza e la signorilità, ma prima di tutto il controllo di sé stessi. Harry Vardon in una sequenza del film dice “Ci sono solo due tipi di giocatori: quelli che sanno tenere a bada i propri nervi e quelli che non sanno dominarsi” e in un’altra ancora, mentre si svolge il torneo del 1913, dice che il golf corrisponde al “giocare per l’orgoglio di essere migliori e se il signor Ouimet vincerà sarà perché è il migliore, per quello che è adesso, non per chi era suo padre, non per il denaro che ha, ma soltanto per quello che è.” Sono certamente affermazioni da discutere costruttivamente con i giovani. *Il più bel gioco della mia vita* è anche un film sulla fedeltà; tutt’altro che marginale, a questo proposito, è la figura di Eddie Lowery, il simpatico *caddie* bambino che segue con entusiasmo Francis Ouimet durante gli allenamenti e i tornei, e lo incoraggia costantemente con i suoi slogan in rima. Nel film, come del resto è avvenuto nella realtà, si apprezza come si sviluppano tra il giocatore protagonista della vicenda e il suo giovanissimo *caddie* una stima e un’amicizia assolute, ingredienti di un’appartenenza reciproca indissolubile. Tra i due sussiste una sinergia efficace, un’interdipendenza positiva, che fanno dire al futuro campione: ‘Io e te siamo una squadra’.⁵ L’interdipendenza positiva è un’idea, che però ha delle ricadute concrete nello stile di vita di chi la coltiva, di accertata valenza sul piano educativo: corrisponde al sentimento di reciproca utilità, ovvero che non si sarebbe capaci di realizzare qualcosa senza l’aiuto dell’altro e viceversa. Come si sarà potuto già intendere *Il più bel gioco della mia vita* è anche una storia di riscatto sociale, in cui denaro e potere, per una volta, indietreggiano a fronte del manifestarsi di un talento autentico, anche se chi ne è portatore è un soggetto al quale sembrerebbe preclusa fin dall’inizio ogni possibilità di inserimento nella cerchia ristretta di coloro che possono accedere a questo sport. Un cenno meritano la fotografia di questo film – che risulta particolarmente apprezzabile per i colori dai toni caldi e sepiati, che contribuiscono a restituire la collocazione temporale della vicenda – nonché la regia e il montaggio, che curano nei dettagli i diversi momenti di gioco restituendone una scansione appassionante ed emozionante. In alcune sequenze in soggettiva si vola a bordo, per così dire, della palla da golf, oppure la si vede entrare nella buca come se la si stesse guardando dal di sotto della buca stessa. Il montaggio, lineare e ben concatenato, fa sì che durante la visione non ci sia mai spazio per la noia. In conclusione *Il più bel gioco della mia vita* è un film di buoni sentimenti e ricco di valori: dei primi e dei secondi se ne ha più che mai bisogno in questi tempi così travagliati e incerti, ed è un buon investimento trovare un modo, come la proiezione di film come questo, per proporli agli occhi e al cuore dei giovani.

⁵ Esiste sulla figura del *caddie* un bellissimo documentario, reperibile però con l’audio in lingua inglese, che si intitola: *Loopers: The Caddie’s Long Walk* (Jason Baffa, 2019), che approfondisce i legami personali e le relazioni che si instaurano tra golfisti e *caddies*.

Giovani e società

Dal “34° Rapporto-Italia, Eurispes 2022” al “Rapporto Giovani 2022” dell’Istituto Toniolo – UCSC

RENATO MIONI¹

Non era passato neppure un mese dalla presentazione ufficiale del “34° Rapporto Italia 2022” dell’Eurispes², che ne è seguita in maniera tempestivamente complementare, ai fini del nostro aggiornamento, quella del nuovo “Rapporto Giovani 2022”, pubblicato dall’Istituto Toniolo (UCSC) *sulla Condizione Giovanile in Italia*³. Questa fortunata coincidenza ci permette così di contestualizzare in maniera molto più realistica, e aggiornata dai due Rapporti, la situazione dei giovani italiani all’interno dell’attuale ambiente socio-politico-economico del nostro Paese.

1. La società italiana emergente dal “Rapporto Italia 2022” Eurispes

Volendo essere fedeli agli obiettivi della nostra Rivista, già avviati da qualche decennio, circa una lettura sistematica dei giovani del nostro paese, ci troviamo facilitati a contestualizzarli nella società italiana proprio per questa felice opportunità di servirci di una serie di riflessioni aggiornate, ponderate e scientificamente affidabili, che il 34° Rapporto Italia-Eurispes ci offre su un piatto d’argento. In particolare, esse vengono sintetizzate dalle “Considerazioni Generali” introduttorie del Presidente Fara, presentate opportunamente in un’ottica di progettualità (*Per una “buona società”*), che vuole superare i ristagni di pessimismo, introdotti dai due eventi mondiali di quest’epoca, come la pandemia del Covid-19 e la guerra in Ucraina. Fino a pochi mesi fa i lemmi fondamentali ricorrenti erano “globalizzazione”, “controllo del debito”, “gestione

¹ Professore emerito, Ordinario di sociologia della gioventù, Università Pontificia Salesiana di Roma.

² EURISPES, *34° Rapporto Italia*, Soveria Mannelli, Rubettino Editore, 2022, pp. 990.

³ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2022*, Bologna, Il Mulino, 2022, pp. 271.

dei flussi migratori”, “Next Generatio EU”, oltre che nazionalismi e sovranismi. Oggi, accanto a questi si aggiungono purtroppo, la “fine della pax americana” (p. 23), il ripetersi dei *reportages* da Kiev e Mariupol, che provocano il riscatto delle “responsabilità condivise” e l’urgenza di una rapida ripresa di dialogo tra le potenze nucleari per la riconquista della pace.

In questo clima di turbolenze si impongono almeno 4 nuovi Megatrends, che segnano le priorità del 2022. Innanzitutto *la rivoluzione digitale*, che produce progresso e crescita nella triplice dimensione economica, sociale e ambientale, ma anche effetti devastanti sui comportamenti umani, specie dei giovani, e sulla sicurezza comune; in secondo luogo, i *cambiamenti climatici*, che non cessano di incidere sullo sviluppo dei popoli e dei territori con danni irreversibili per gli equilibri tra l’uomo e la natura; i *cambiamenti demografici* dovuti all’invecchiamento, che provocano squilibri nei tassi di natalità, tra le generazioni, e invocano l’urgenza dei sistemi di assistenza sociale, di organizzazione del lavoro e dei flussi migratori; e infine gli *squilibri economici e sociali* tra i gruppi sociali e i territori, che aggravano i rischi di povertà sempre più accentuati, per il protrarsi della guerra in Europa e delle nuove fiammate del Covid-19. Per i giovani in particolare le stesse opportunità lavorative rimettono in questione i tempi di riformulazione e realizzazione dei loro progetti di vita, innescando sentimenti di frustrazione, di ingiustizia e pericolosi sussulti di smarrimento/rivendicazione.

A livello internazionale sui nuovi modelli di sviluppo, si interviene per correggere i principali effetti negativi con politiche concordate di sostenibilità economica, “recepita a livello europeo nella strategia del “Green Deal” (2019) e a livello italiano nel Piano di ripresa e Resilienza PNRR” (2021)⁴. La sua applicazione, pur tra le diverse difficoltà di *governance*, si propone di combinare infatti due diverse strategie, da un lato gli investimenti nei servizi e nel sistema produttivo, dall’altro le riforme dell’apparato pubblico. Tutto questo avviene perché l’Italia si renda capace di sostenere i cambiamenti, e “raggiungere così quel sistema di partenariato amministrativo e sociale”, che possa stimolare l’affermarsi di un’etica della responsabilità istituzionale, sempre più urgente. Il PNRR, infatti, benché si scontri con i limiti del sistema ha tuttavia il compito di stimolare le lentezze degli attori dello sviluppo con nuove strategie per le imprese, per i territori e per la coesione sociale, integrando così sviluppo economico e consenso sociale.

A livello nazionale, dell’Italia, si mette in rilievo una ricca descrizione poliedrica dei grandi processi di trasformazione in atto. Essa viene articolata nella scelta, consapevolmente voluta, di descriverla attraverso la “dialettica degli opposti” in sei antinomie caratterizzanti, descritte in altrettanti sei poliedri antinomici: *continuità/frattura*; *presenza/assenza*; *arretratezza/modernità*; *ordi-*

⁴ EURISPES, *34° Rapporto ...* pp. 30-31.

nario/straordinario; moneta/monete, universo/metaverso). Si tratta di una scelta quella della polarità, giustificata dagli autori per la difficoltà di rappresentare la complessità del contesto e quindi di operare sui temi estremi dei processi sociali, accettando il limite di tenere in minore considerazione il nodo centrale della problematica. Ciascun poliedro è composto a sua volta da 10 facce variegate di singoli e corposi contributi. Questi ne danno una coloratissima analisi, documentata oltre tutto da una ricchissima collana di tabelle, a cui non manca una corrispondente e ragionata riflessione sociopolitica/progettuale. Questa ricerca infatti si è sviluppata a livello nazionale su un campione di 2.026 soggetti distribuiti per sesso, età, status sociale e aree geografiche, tra marzo e aprile 2022. Chi volesse accostare il testo con una certa cura e attenzione si troverebbe davanti una miniera ricchissima di dati ed un caleidoscopio di temi, impressionante per la ricchezza degli argomenti trattati con respiro e prospettive politiche, insieme ad un centinaio di tabelle documentative (le schede) che ne approfondiscono i temi, offrendo nello stesso tempo “il punto di partenza concreto per una lettura critica dei saggi stessi”.

1.1. Gli scenari di sfondo: l'emergere di un'Italia poliedrica sulla punta di 6 dicotomie

Riflettendo su ognuna delle dicotomie, il poliedro *continuità e frattura* si muove sulla lettura delle tre emergenze in atto (la pandemia, la guerra e la situazione economica) alla luce della Costituzione, che viene messa a rischio dalle varie forme di populismi e di “democrazie illiberali” (p. 43). Si tratta di turbolenze che si muovono dal basso, in un difficile gioco di equilibrio tra Presidenzialismo, Stato, Regioni, cittadini, riforma delle istituzioni democratiche e capacità di mettere a frutto tutto il capitale PNRR, che ci sfida nell'ottica degli indispensabili investimenti progettuali, soprattutto quelli in favore delle nuove generazioni.

Nuovi fenomeni si affacciano per la politica: la “Gentrificazione”, definita come forma di rigenerazione urbana o fine dell'edilizia popolare, il potenziamento del Terzo Settore (pilastro tra Stato e Mercato), le “reti di scuole” (p. 129) che oggi fanno sistema; i nuovi insediamenti produttivi industriali (Zone Economiche Speciali-ZES) e di tutto il settore agricolo europeo. Su un livello diverso ma sempre con apertura europea, si viene a trattare anche del fenomeno emergente dei NEET (*Not in Education, Employment, Training* - p. 249)⁵.

⁵ Già da noi questo tema è stato anticipatamente presentato nel n. 2 di Rassegna CNOS, all'insaputa dell'uscita del 34° Rapporto. Lo riteniamo un punto di merito per la tempestiva

Nell'ampio quadro di questi mutamenti, nella dicotomia delle *presenza/assenza*, la situazione italiana viene descritta alla luce dei cambiamenti del panorama geopolitico internazionale come la crisi energetica e i conflitti internazionali. Mentre però non si spengono le persistenti fiammate, peraltro saltuarie e isolate, di un certo terrorismo eversivo (p. 279), si incrudisce la diffusione dell'emergenza pandemica in tutta Europa, che reclama una spinta più energica alla riforma e al potenziamento del Servizio Sanitario Nazionale anche oltre il Covid-19 (p. 259 e 237). Si invoca per questo il miglioramento di un'assistenza territoriale più capillare, anche perché, si annota, il rapporto con le farmacie sta diventando sempre più "di fiducia" (p. 329), nonostante la contraffazione farmaceutica. In vista di un servizio migliore è necessario rendere sempre più efficace quell'accurata rete capillare di contrasto, che è tesa a migliorare la tracciabilità dei farmaci e favorire il riconoscimento di quelli manomessi (p. 929).

In questo contesto particolare di cura, una giusta attenzione e valorizzazione viene riservata a quell'esercito di "invisibili" che sono i "caregiver familiari" o "prestatori di cura"⁶, che stanno diventando sempre più necessari sia per l'invecchiamento della popolazione, sia per l'urgenza dei servizi alla disabilità. Si tratta di quelle "persone che a livello macro sono inserite informalmente nei sistemi di welfare nazionali e a livello micro nel sistema familiare per prestazioni di cura e assistenza. In particolare, esse si assumono il compito di assistere e accudire in ambito domestico un'altra persona, anche affetta da disabilità". È un compito che oggi si rende sempre più urgente, svolto attualmente a titolo non professionale, e distinto da quello del/la "badante", che si occupa delle necessità di un altro familiare, riconosciuto come invalido civile dalla legge (n. 205/2017) e da altre simili, che partono dalla n. 104/1992. Si tratta comunque di una persona bisognosa di assistenza a lungo termine per malattie croniche, disabilità o qualsiasi altra condizione di non autosufficienza. In genere sono persone tra i 55-64 anni, che svolgono il compito di mantenere i rapporti con gli operatori sociali, sbrigare le pratiche amministrative, mantenere viva la sua vita di relazione, sostenerne il benessere psicologico, supportarlo negli spostamenti, prendersi cura della sua casa, aiutarlo anche nelle minime attività quotidiane, come il vestirsi, il lavarsi, il mangiare. È un compito di forte coesione sociale, di impegno personale e di difesa dei diritti dei più fragili. In realtà esso offre un evidente risparmio della spesa pubblica sanitaria, e per questo sarebbe bisognoso di un legittimo supporto e inquadramento, poiché rappresenta in Italia la cifra non irrisoria del 16,4% della popolazione (in EU-15,6%)⁷.

attenzione ai fenomeni sociali del nostro tempo, che la Rivista propone, anticipando interessi analoghi di altri qualificati Istituti di ricerca.

⁶ EURISPES, *34° Rapporto ...*, pp. 377-396.

⁷ EURISPES, *34° Rapporto ...*, pp. 388.

1.2. Modernità, etica e futuro digitale

Nella sezione relativa alla *Modernità*, il Rapporto fa oggetto di un argomentato sviluppo i grandi temi etici, sempre più divisivi e al centro del dibattito, come l'eutanasia, il suicidio assistito, le unioni civili (in netta flessione coloro che se ne dicono favorevoli - p. 354), le coppie di fatto indipendentemente dal sesso, la legalizzazione delle droghe leggere, della prostituzione, dell'utero in affitto, della fecondazione eterologa. Questi aspetti vengono affrontati con maggior rigore soprattutto in rapporto all'età e al titolo di studio.

Completano questo paniere tematico altri temi della vita quotidiana, come lo spreco alimentare (p. 419), proprio in ragione dell'aumentare della povertà (i poveri in Italia raggiungono oggi il 15%⁸), il nuovo rapporto della salute con la natura, e per questo l'ampia diffusione dei fitness e dei centri del benessere, il crescente uso degli integratori naturali (p. 439), ma anche la costante attenzione per il tabagismo, il fumo e i suoi nuovi prodotti di contorno (p. 459). Infine, l'attenzione è rivolta ad una sempre più raccomandata ecologia del creato e dei mari. Una chicca originale e graziosa viene presentata attraverso un curioso e particolare interesse rivolto ai "nuovi amici" di bambini e anziani, che sono i sempre più accarezzati *pet* di famiglia (p. 429), soprattutto in quelle giovani. Sono poco meno di 1/5 quelle che ne posseggono più di uno, tra cani, gatti e pesci, soprattutto nel Sud e Isole.

Molto opportunamente si rende merito al lavoro delle agenzie deputate al contrasto delle infiltrazioni criminali, come i vari servizi di Analisi preventiva, sia del crimine (riciclaggio e autoriciclaggio delle criptovalute p. 795), ma anche dei circuiti dell'economia lecita (p. 755), la conservazione, la difesa e il recupero del vasto patrimonio culturale (pp. 233 e 477), esteso al contrasto dei paradisi fiscali (p. 807), attraverso la fitta rete della Cooperazione Internazionale (pp. 477 e 491).

Entrando maggiormente nel vivo della vita quotidiana degli italiani, il Rapporto nel binomio *Ordinario/Straordinario* si è occupato del *Webfare*, articolato in una decina di studi (pp. 515-662), sulla sua natura e i suoi sviluppi. Stanno

⁸ In Italia i dati sulla povertà continuano a non migliorare (*Istat-27 Giugno 2022*). Se il numero di individui in povertà assoluta è quasi triplicato dal 2005 al 2021, passando da 1,9 a 5,6 milioni, le famiglie sono raddoppiate da 800mila a 1,96 milioni; la povertà relativa è **aumentata incidendo su 8,8 milioni di persone**. Tra i minori è tre volte più frequente, e quasi quattro volte tra i giovani di 18-24 anni. «Le misure di sostegno economico erogate nel 2020 - reddito di cittadinanza e di emergenza - hanno evitato a un milione di individui (circa 500mila famiglie) di trovarsi in condizione di povertà assoluta, scrive l'Istat. Secondo il Rapporto, l'intensità della povertà, senza sussidi, nel 2020 sarebbe stata di 10 punti più elevata, raggiungendo il 28,8%». Sono tutti fattori collegati anche alla crisi dovuta alla pandemia, che ha provocato forti accelerazioni dei problemi sociali.

emergendo infatti nuovi interessi nelle famiglie italiane, come le scelte non rare di stili alimentari di tipo vegetariano e vegano, insieme ai consumi di proteine vegetali (p. 595), pertinenti alle più varie e ampie forme della *green economy*. Qui però si fanno sentire anche gli effetti della pandemia (p. 527) in modo particolare sul deterioramento della condizione economica delle famiglie e del Paese (p. 679), sui consumi, gli stili di vita (p. 709) e la stessa *sharing economy*. L'inattesa invasione dell'Ucraina ha però rivoluzionato i progetti e i consumi degli italiani, provocando una generale percezione di peggioramento (p. 680) a motivo della crisi economica (59,1%) e per altre reali perdite (47%) che intaccano i risparmi delle famiglie costringendole al ricorso ad altri sostegni finanziari (pp. 679-716).

Per altro verso in questa lettura bipolare, viene affrontato il tema del progressivo sviluppo delle "piattaforme digitali" e della digitalizzazione nella vita quotidiana. L'aumento del livello di istruzione, lo sviluppo del capitale intellettuale e l'*Overeducation* sembrano diventati oggi uno dei più importanti fattori decisivi nelle nuove forme di organizzazione del lavoro (p. 717). Ad esse si aggiungano le nuove prospettive derivate dalla *Silver economy* (p. 729), cioè da quello spazio vitale e sociale, che si sta aprendo per l'aumento della longevità della terza e quarta età e per i suoi ulteriori positivi influssi sull'economia⁹. Tra questi non va trascurato l'efficace sostegno all'intera famiglia e alla società apportato dagli anziani sia nell'ambito economico che in quello di notevoli e ancora valide competenze.

Il Rapporto, infine, nella sua parte conclusiva affronta diversi temi, tra cui quello del *Metaverso*, una categoria che per ora è riservata ad una stretta élite: solo il 21,2% conosce bene di che si tratta, il 22,1% ne ha sentito parlare, ma non sa cosa sia e il 56,7% non l'ha mai sentita nominare (p. 835); per il 36% fa pensare al digitale, per il 23% alla fantascienza, o ad uno speciale smartphone (8,3%). Il sentimento più comune nei suoi confronti è la curiosità (27,4%), per il 21,9% l'indifferenza, ma per il 20,5% anche di una certa preoccupazione. Si tratta di un mondo ancora poco conosciuto, associato spesso alle tecnologie digitali, ma in fase di velocissimo sviluppo in grado di evocare l'universo della fantascienza (p. 891). Un ampio spazio tematico viene affidato infine allo sviluppo dell'Intelli-

⁹ La *Silver Economy* si basa sul soddisfacimento delle esigenze della popolazione senior, bisogni che sono diversi da quelli delle persone di più giovane età e che naturalmente sono ulteriormente diversi al proprio interno tra giovani anziani, anziani, grandi anziani e ultracentenari. Non vanno dimenticati i costanti inviti del S. Padre, in cui valorizza il contributo educativo, oltre a quello economico, che gli anziani possono portare ancora nella famiglia e alle giovani generazioni. Uno studio del 2018, intitolato appunto "The Silver Economy" voluto dalla Commissione Europea e realizzato dal Gruppo Technopolis e da Oxford Economics, ha preso in esame la popolazione europea di età superiore ai 50 anni, fino agli ultracentenari, e ha indicato che 199 milioni di Europei, il 39% dell'intera popolazione, sono già oggi i protagonisti di questa *nuova economia* e diventeranno 222 milioni nel 2025 costituendo il 43% della popolazione.

genza Artificiale (p. 949), e alla *Blockchain* per fini commerciali, fiscali e doganali sempre in vista della tracciabilità delle transazioni e della sicurezza. In quest'area di novità si concretizza allora il progetto paneuropeo 2021-2027 “*Europa Digitale*” che intende muoversi su 5 direttive principali: i Supercomputer, la Cyberdifesa e la Cybersicurezza, la trasformazione digitale della Pubblica Amministrazione e dei servizi pubblici, l'Intelligenza Artificiale (p. 962).

In questo contesto piuttosto tecnico ed economico si inseriscono, a conclusione, due temi particolari di dolente attualità: lo *stalking* come forma moderna di persecuzione (p. 843), diffuso a livello di adulti, e gli *Hikikomori* (p. 869), a livello di adolescenti, che vengono definiti “i ritirati dalla vita e dalla competitività tossica”. Essi toccano in Italia la cifra di circa 120.000: una città di normali proporzioni. Nel primo caso il fenomeno, in relativa diminuzione, è stato riferito dal 7,4% degli italiani, soprattutto donne (9,8%), fra i 35-44 anni, nelle Isole (12,6%), vittime più spesso dell'ex-partner, con telefonate ingiuriose, o pedinamenti, o diffusione di giudizi diffamatori. A ciò seguiva più spesso un comportamento di autodifesa o di silenzio (26,6%), nell'attesa che tutto finisse e non si aggravasse, in una sofferta solitudine (24,3%) o al più contando sul sostegno di qualche persona cara (45,5%). Nel secondo caso, gli *Hikikomori*, si tratta di adolescenti, tra i 12 e 23 anni, che per un certo tempo vivono un vero distacco da ogni tipo di socialità, sostituita e gratificata da attività virtuali su Internet, chat, forum, guardando film o serie televisive, nella solitudine della propria cameretta. Essi “fanno della notte il giorno e del giorno la notte”, rifiutando il mondo e vivendo nei suoi confronti un tragico senso di inadeguatezza, paura, ansia sociale per la fantasmatica incapacità di affrontarne i rischi. La pandemia del Covid e l'isolamento forzato ne hanno acuito la diffusione, ma soprattutto è l'indotta esasperazione dei rischi da affrontare nella società reale, davanti alla quale in questi soggetti fragili e sensibili, talvolta anche reali vittime di bullismo, sorgono paure, aumentate spesso dalla confusione tra “identità digitale” e “identità reale”, tra “realtà-virtuale” e “realtà-reale”.

2. La condizione giovanile in Italia dal “Rapporto Toniolo 2022”

L'ultimo fenomeno ci apre al mondo più complesso della condizione giovanile italiana, ben fondato ora sullo scenario poliedrico e variegato della società italiana, e sugli ultimi dati ISTAT¹⁰ sui giovani italiani, a cui sinteticamente

¹⁰ ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *La situazione del Paese. Rapporto Annuale 2022*, Roma, Istat, p. 294.

qui ci riferiamo. Nel 2021 sono poco più di 7 milioni i giovani di 18-34 anni che vivono in casa con i genitori (67,6%) prima della pandemia. Vi è stato un aumento di 3,3 punti rispetto al minimo registrato nel 2010, un dato ben al di sopra della media UE che è di 1 giovane su 2. Nel Mezzogiorno la situazione è ancor più critica: sono il 72,8% contro il 63,7% del Nord e il 67% del Centro, con una incidenza di chi si dichiara disoccupato (35%) doppia rispetto al Nord (17%). Il tasso di occupazione giovanile (15-24 anni) rimane così tra i più bassi in Europa (18%), contro una media europea vicina al 35%. Tale svantaggio si ha specialmente nella fascia 25-29 anni, dove l'Italia risulta l'unica con un tasso sotto il 60% tra i Paesi membri con uno scarto di oltre 15 punti dal dato UE-27¹¹. Ma anche altre due evidenze si presentano per quelli sotto i 35 anni: il rischio dei *working poor* (di quelli che svolgono un lavoro poco redditizio) e degli *over educated*, di chi possiede un titolo di studio superiore rispetto al tipo di attività che stanno svolgendo. Con un numero di famiglie, stimate a 25,6 milioni nel 2020-21, oggi è diminuito anche il numero medio di componenti da 2,6 a 2,3, a motivo della forte crescita delle famiglie formate da una sola persona. Queste passano dal 24% al 33,2% (8,5 milioni di persone), insieme a quelle con un solo genitore con figli, che sono quasi una su dieci. Se nel Nord-Est le persone sole e le coppie con figli già si equivalgono (ciascuna con il 30% del totale), nel Centro e nel Nord-Ovest prevalgono le famiglie unipersonali (36% contro 28% circa delle coppie con figli). Il Mezzogiorno mantiene ancora in numero consistente le coppie con figli (circa 36% contro circa 30% delle persone sole). Se all'inizio del nuovo millennio la famiglia nucleare, formata da una coppia con figli era ancora la più frequente seppure non più maggioritaria, oggi è stata superata dalla "famiglia unipersonale" che supera i 9 milioni, pari al 15% del totale. Su questo sfondo, gli estensori del Rapporto osservano che i giovani percepiranno di vivere in un Paese che scommette su di loro, se l'attenzione verrà "concentrata sulla qualità dell'occupazione creata e sulla dinamica degli indicatori di benessere e di sviluppo sostenibile". Però di qui emergono due urgenze: quelle di metterli innanzitutto nelle condizioni di migliorare progressivamente e quelle di una piena valorizzazione delle loro competenze aggiornate all'interno delle aziende.

2.1. Struttura e organizzazione complessiva del Rapporto

Anima sotterranea del Rapporto è il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), orientato a superare l'emergenza causata dalla pandemia del Covid-19, fiducioso di una nuova fase di sviluppo del Paese fondata sul potenziale delle

¹¹ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...*pp. 7-19.

nuove generazioni. Il Rapporto si sviluppa su due parti: nella prima sono analizzati i quattro fronti della ripresa: la scuola e le nuove modalità di formazione attraverso le nuove competenze, i nuovi lavori per uno sviluppo sostenibile, i progetti di vita e i nuovi nuclei familiari, il volontariato come palestra per lo sviluppo e il rafforzamento delle *soft skill*. Nella seconda parte vengono approfondite in modo trasversale le varie categorie di persone coinvolte: le giovani donne nella pandemia, il pendolarismo del Sud e delle aree economicamente meno dinamiche del Paese verso la mobilità dell'“altrove” (*south working*), la componente straniera della *Generazione Z*, e, novità assoluta, il confronto a tutto tondo, con un paese europeo neo-latino assai simile, come la Spagna, nei suoi percorsi formativi professionali e lavorativi. Scenario generale, che fa da sfondo fiduciale a tutto l'impianto descrittivo e progettuale di tale condizione è costituito dal Piano nazionale di ripresa e resilienza - PNRR - insieme alle risorse del programma europeo *Next Generation EU*.

2.2. I quattro approfondimenti strategici

2.2.1. La scuola

La scuola è stata al centro dell'interesse per un duplice motivo: innanzitutto perché l'esperienza scolastica rimane uno degli snodi cruciali per le nuove generazioni, e in secondo luogo perché il livello di istruzione e le competenze-chiave rappresentano la garanzia di tenuta delle istituzioni democratiche. Rimangono alcune criticità: la quota di laureati 30-34enni è appena del 27,9% rispetto al 42,1% dell'UE, a cui si aggiunge un 13,1% di chi ha interrotto gli studi rispetto al 9,9% dell'UE¹². Ne deriva un livello di fiducia verso la scuola che raggiunge la sufficienza (6,30), ma che trova ancora notevoli difficoltà per un suo pieno apprezzamento: il 15% infatti ritiene che non serva a nulla e che la sua esperienza sia di noia e sofferenza. Se nell'UE “andare a scuola” piace molto per il 43% delle ragazze e il 35% dei maschi, in Italia la cifra scende rispettivamente al 23% e al 15%. Il vivere bene l'esperienza scolastica, tuttavia, è un potente fattore protettivo contro comportamenti a rischio e disturbi personali. Sul versante degli insegnanti sono ritenute indispensabili per l'efficacia ed efficienza del loro insegnamento la loro formazione iniziale e quella in servizio, la loro capacità di coinvolgimento e di motivazione (49,5%), il possesso sicuro dei contenuti (73,5%), la capacità di orientare (48,8%) e di servirsi delle nuove tecnologie (46,5%), ma anche quella di analizzare la propria didattica e affron-

¹² *Idem*, p. 24.

tare il confronto tra colleghi. La pandemia non ha mancato di far sentire i suoi effetti negativi sulle relazioni con i compagni e i docenti interne alla classe. La DAD tuttavia ha evidenziato maggiormente l'“umanità” dei docenti, ma anche un certo calo di fiducia e di empatia nei confronti degli studenti. Non va trascurato quanto si raccomanda a livello internazionale, che pur nel disagio della pandemia e del divario digitale, si continui a potenziare le “competenze trasversali” per l'esercizio della cittadinanza attiva e responsabile. Rimane tuttavia sempre aperto il dibattito su diversi nodi critici ora esplosi, come la differenziazione territoriale dei risultati di apprendimento, il numero degli alunni per classe, l'innovazione didattica e la valorizzazione delle nuove tecnologie, la questione dello *skill mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro col conseguente intervento sull'orientamento e l'impianto complessivo degli istituti tecnici e professionali¹³. Gli autori concludono sollecitando dispositivi maggiormente collaborativi sia all'interno delle scuole con un coinvolgimento più attivo e responsabilizzante degli studenti, sia tra istituzione scolastica e territorio.

2.2.2. Il lavoro

Sul versante del lavoro si osserva nei giovani una crescente consapevolezza di collegarlo ai temi della sostenibilità ambientale, sulla base di tre fattori: lo sviluppo generale della coscienza ecologica, il suo rafforzamento continuo nelle nuove generazioni e il legame positivo della consapevolezza con i livelli di formazione e di informazione, soprattutto di quella divulgata da scienziati ed esperti, che per l'80% degli intervistati sono tra i più ascoltati. L'atteggiamento verso il lavoro è in fase di mutamento. Se si conferma al primo posto la preoccupazione per il reddito (68% tra 18-22enni), al secondo posto però si punta al lavoro ideale come quello che mira a dare il proprio contributo per lo sviluppo della società (60%) e solo il 47% per il prestigio sociale. Emergono anche altri atteggiamenti positivi proposti dai giovani, come il collegare l'economia con il fattore inclusività, il potenziare la sostenibilità sociale e ambientale (63%) e la flessibilità degli orari (57%). Inoltre, dimensione etica, benessere dei lavoratori e attenzione alle competenze digitali, si fanno sempre più presenti come obiettivi da sviluppare sempre più nel mondo del lavoro. Infatti, le ragioni di questa nuova sensibilità ecologica sui temi ambientali derivano sia dalla consapevolezza che saranno gli stessi giovani di oggi a pagare il prezzo degli effetti dei cambiamenti climatici, sia dagli stessi progetti ambiziosi della Comunità Europea elaborati e progettati nel nuovo PNRR.

¹³ *Idem*, pp. 28-59.

2.2.3. I progetti di vita

Questa crisi, che ha investito la società in tutti i suoi aspetti, non ha risparmiato le scelte di vita dei giovani che per l'incertezza economica e il rischio di perdere il reddito e/o l'occupazione, in molti casi hanno rimandato o sospeso i loro progetti di vita, di autonomia abitativa dalla famiglia di origine, andando a convivere o avere dei figli. Tutto questo avviene "in misura più drammatica rispetto al resto dell'Europa occidentale"¹⁴ specie sul fronte della natalità. I dati qui sinteticamente riportati evidenziano lo spaesamento provocato e l'incerto adattamento alla nuova realtà¹⁵. Nel marzo 2020 i progetti di vita sono percepiti a rischio soprattutto al Sud (25%) che al Nord-Est (22%), al Nord-Ovest (20%) e al Centro (20%). A novembre del 2021 la preoccupazione delle donne per il loro futuro a causa della crisi supera quella degli uomini (18%) specialmente fra le 30-34enni (25%). Anche le condizioni economiche sono più temute dalle donne (34%) che non dagli uomini (31%), specie fra le Neet, le lavoratrici a tempo determinato e quelle occasionali (31%). A un anno dall'inizio della pandemia si avverte però un ridimensionamento dell'iniziale effetto shock e un progressivo adattamento alla situazione. Vi sono però tre ambiti centrali nei progetti di vita per cui le percezioni iniziali sono cambiate, ritardate o sospese: andare a vivere per conto proprio, pensare alla nascita di un figlio e cercare un lavoro. Le ragioni di tali sospensioni sono soprattutto di natura economica, ma all'interno del Paese si notano, insieme ai processi di riorganizzazione generale, anche quelle più ristrette della vita quotidiana. Sono infatti il timore di contrarre il Covid, il progressivo peggioramento dei rapporti di coppia, la perdita del reddito di lavoro, la difficoltà di accesso al nido e alla frequenza scolastica, l'aumento del carico di lavoro domestico (specie per la donna) e la riduzione dell'aiuto da parte dei nonni perché più facilmente soggetti al contagio. La preoccupazione maggiore e i progetti di vita sospesi sono avvertiti soprattutto nella fascia tra i 25-29 anni, rispetto a quella dei 18-24enni. Non manca però il riferimento anche ad alcune leve positive che sostengono l'orientamento e la tensione dei giovani verso il futuro, come la tenacia a mantenere la fiducia di realizzare progetti vecchi e nuovi, soprattutto recuperando ed esplicitando nuove motivazioni per il proprio avvenire, oltre che rimodellando nuove priorità e strategie. Lo confermano le dichiarazioni esplicite di alcuni giovani: "la crisi ha portato per me nuove opportunità", "mi ha permesso di fare nuovi progetti per la mia vita", "mi ha aperto gli occhi sulle cose davvero importanti della vita", "mi ha fatto apprezzare maggiormente quello che ho", "mi ha reso una persona migliore", "mi ha dato

¹⁴ *Idem*, p. 68.

¹⁵ *Idem*, pp. 72-79 e 85-91.

la spinta per cambiare quello che non mi piace della mia vita e nella società in cui vivo”¹⁶. Ridurre quindi le disuguaglianze provocate dagli effetti negativi e coltivare le risorse positivamente emerse si pone allora come fondamento di una nuova politica per i giovani.

2.2.4. Il volontariato, palestra educativa e sociale

Un ulteriore campo di analisi della realtà giovanile è stato il tema del volontariato come fattore di sviluppo delle *soft skills*. La pandemia ha rappresentato una sfida e insieme un’opportunità per riflettere sul senso del vivere, “valutare se cambiare le proprie priorità, e comprendere sempre più l’importanza dell’assunzione di responsabilità in prima persona, per costruire il bene comune”, in sinergia con le istituzioni che hanno riconquistato la loro fiducia¹⁷. Con essa si viene a maturare e realizzare una duplice dinamica: quella del volontariato “episodico” individuale e quella dell’impegno associativo tradizionale. La loro carta d’identità è un quadro di valori civici, come il senso della comunità, ristretta e allargata, la voglia di fare, il grado di impegno sociale, che dalle indagini di vario tipo sono risultati significativamente più alti dei loro coetanei, soprattutto se giovani Neet. Rispetto ad essi infatti cresce sempre più l’importanza che va acquistando la partecipazione, reale e concreta, non solo per lo sviluppo della solidarietà sociale, ma anche per l’autorealizzazione personale nel corso della vita. Il volontariato infatti ha notevoli e importanti ricadute anche di lungo periodo, perché sviluppa il senso di responsabilità e di cittadinanza, l’autostima, la capacità di leadership, la fiducia in se stessi e lo stesso rendimento accademico, non raramente accompagnato da altri lavori extra, che nel campo professionale si vengono ad espandere oltre i percorsi di carriera. Nel volontariato, infine, soprattutto quello sociale, si viene a rafforzare il benessere personale, terreno fecondo per promuovere, sostenere e migliorare anche le *soft skill*. Si possono infatti consolidare almeno quattro categorie di competenze: le competenze personali (efficacia, ascolto, adattabilità, ecc.), le competenze comunicative (saper spiegare, comunicare con le persone e i colleghi di lavoro, ecc.), le competenze interpersonali (senso di responsabilità, lavoro di gruppo, capacità organizzative, ecc.) e le competenze “valoriali” (solidarietà, passione, responsabilità, comprensione, ecc.). In questo senso il volontariato può diventare un attore fondamentale della formazione e dei vari tipi di apprendimento, come viene riferito e confermato concretamente dall’“esperienza di Mantova”¹⁸ con cui gli autori ne hanno misurato l’impatto sulle *soft skills*.

¹⁶ *Idem*, pp. 85-91

¹⁷ *Idem*, pp. 99-117

¹⁸ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...*, pp. 147-155.

2.3. Mobilità giovanile: desideri, prospettive di “altrove” e “restanza”

Su questi temi di viva attualità il Rapporto si sofferma in modo assai dettagliato in tutta la seconda parte, concentrandosi sul tema della mobilità sia di un “altrove”, sia dei *south workers* (un altro tipo di pendolarismo derivato dal Covid), sia degli immigrati.

Per i giovani la mobilità nello spazio è considerata un atteggiamento di apertura e di miglioramento del proprio futuro. Innanzitutto, incentivazione primaria alla mobilità sono *lo studio e il lavoro*, per la ricerca sia di una formazione di qualità che di un reddito migliore. Si tratta per lo più di giovani con un ottimo rendimento scolastico ed economicamente più garantiti; (i già laureati sono il 4,7%)¹⁹. Ma vi sono anche coloro che fuggono da una situazione di povertà alla ricerca di una qualsiasi sistemazione, in Italia o all’interno dell’UE: una mobilità che possiamo definire dall’alto e dal basso. La pandemia del Covid-19 ha però aperto anche un altro scenario, almeno per gli studenti, e cioè il rientro a casa e il conseguente ripopolamento delle aree interne, complice una maggiore diffusione dello *smart working*. *Esso* eviterebbe l’alto costo della vita nelle città universitarie, il sovraffollamento delle aule e il disagio degli studenti-lavoratori ad esservi sempre presenti²⁰. Per un altro verso però in ambito lavorativo incomincia a serpeggiare tra i giovani in modo sempre più rilevante e insistente l’insoddisfazione verso le offerte di lavoro poco o mal retribuite e spesso non corrispondenti al loro percorso formativo. Ciò mette in questione gli stessi datori di lavoro e le categorie professionali.

In sintesi, si tratta di indagini che fanno emergere due tipi di giovani: quelli stanziali, radicati nel luogo di nascita, che non prefigurano per il loro futuro nessun spostamento (61%) e quelli con vissuti di mobilità, che per il 50% non pensano di tornare a vivere nel comune di nascita. Per i *primi*, la stabilità è molto correlata ad avere già un lavoro (71,6%), una stabilità affettiva (27,4%), dei figli (18,3%) e una condizione di indipendenza abitativa già acquisita (17,7%). In questo caso la disponibilità a spostarsi è accettata come necessità. L’orientamento a restare, per scelta o per necessità, è così l’opzione più indicata dai giovani rimasti nel luogo di origine e giunti ad un buon punto di stabilizzazione e di autonomia. I *secondi*, che sono prevalentemente già occupati (70% vs 60,9% degli stanziali), o studenti (49,1% vs 44,7% degli stanziali), tenderebbero a trasferirsi soltanto in caso di miglioramento del loro status. Solo il 20%

¹⁹ ISTAT, 2015: *Indagine campionaria sull’inserimento professionale dei laureati*, <https://www.istat.it/it/archivio/94564>

²⁰ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...*, pp. 139-145.

desidera rientrare, a fronte degli altri (66,2%) che non ci pensano affatto, o lo farebbero malvolentieri (13,7%), più per necessità che per volontà, in ragione della famiglia e soprattutto di figli (19,9%). Le motivazioni e le aspettative evidentemente trasformano le opzioni e i significati che vengono attribuiti alle ipotesi di cambiamento. Non per tutti il trasferimento è un evento accettabile o desiderabile, specialmente se si tratta di un cambiamento profondo che investe comunque tutte le sfere di vita e i rapporti sociali, soprattutto quelli con la propria famiglia. La mobilità quindi per alcuni potrebbe essere una necessità o una costrizione, per altri un traguardo, per altri anche una via di fuga.

Chi ha fatto esperienze di mobilità è contento della sua scelta e non vede in prospettiva il bisogno di ritornare nel luogo di origine. Chi è rimasto ritiene che l'abbandono del luogo di origine è un'opzione non desiderabile e non necessaria. Entrambe le situazioni sembrano perciò delineare un desiderio di stabilità indipendentemente dalle motivazioni espresse e dal luogo di origine. I giovani mobili sono soddisfatti delle loro scelte. I giovani stanziali non vedono la mobilità come una costrizione, ma come frutto di una libera scelta di progettualità.

“A fronte di un passato recente, nel quale la mobilità era vista come una opportunità, se non come una necessità, o come la possibilità di migliorare la propria condizione e aumentare la propria conoscenza del mondo, oggi ci si può chiedere se non si stia sviluppando un desiderio di “restanza”, di attaccamento al proprio territorio, di permanenza nei luoghi di arrivo della propria, già sperimentata, mobilità. È forse una “riduzione” della mobilità dei giovani italiani?”²¹.

Rimane un interrogativo assai stimolante e problematico, che ci auguriamo diventi fecondo di più approfondite riflessioni ed ulteriori indagini.

²¹ *Idem*, p. 156.

Schede sui principali Rapporti

MARIO TONINI¹

ISTAT, Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese

L'8 luglio 2022 a Palazzo Montecitorio, il Presidente dell'ISTAT ha illustrato il "Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese", il 30°. Il Rapporto è corredato di vari documenti: il volume integrale, una sintesi, il Rapporto «in pillole», infografiche e grafici interattivi. Nella presente scheda sono richiamati, dopo una presentazione sommaria degli aspetti più generali, quelli attinenti al mondo della Istruzione e della Formazione.

1. Aspetti generali del Rapporto annuale 2022

"Con questo trentesimo rapporto l'ISTAT intende fornire una fotografia dell'Italia oggi, alla luce della sua storia recente, evidenziandone i passi in avanti e gli ostacoli da affrontare, sottolineando le forti capacità di resilienza e le grandi vulnerabilità che emergono con oggettiva evidenza dalle informazioni statistiche più aggiornate" (ISTAT, Sintesi integrale, p. 3).

ISTAT così fotografa il Paese del 2022: Dopo una crescita record nel 2021 (+6,6%), a inizio anno il Pil dell'Italia è tornato sui livelli di fine 2019, anche se con progressi non uniformi tra i settori. Dalla seconda metà dello scorso anno lo scenario internazionale si è gradualmente deteriorato per effetto di strozzature dal lato dell'offerta e di consistenti spinte inflazionistiche, esacerbate dall'invasione russa dell'Ucraina. Quest'ultima ha anche peggiorato le attese, così come il cambio di intonazione della politica monetaria. Coerentemente, le prospettive di crescita mondiali per il 2022 e il 2023 sono peggiorate e quelle per l'Italia, pur restando positive, sono in decelerazione. L'inflazione a giugno ha raggiunto l'8,0% per l'indice NIC, ai massimi da gennaio 1986, sospinta dai rincari delle materie prime, in particolare del gas naturale, il cui prezzo è aumentato di circa sei volte. Guardando al futuro, la sfida della transizione ecologica - alla quale il PNRR dedica circa 85 miliardi di euro di investimenti - è particolarmente rilevante per il nostro Paese, che dipende dall'estero per oltre tre quarti dell'approvvigionamento energetico, principalmente di petrolio e gas naturale. Nell'ultimo decennio risparmi importanti

¹ Direttore Amministrativo Nazionale Federazione CNOS-FAP.

sono stati conseguiti nei consumi dell'industria, molto minori quelli delle famiglie mentre sono rimasti stabili i consumi del terziario. Di rilevanza strategica per sostenere lo sviluppo è anche la modernizzazione delle amministrazioni pubbliche, che dispongono di un organico ridotto e invecchiato: oggi l'età media dei dipendenti è di quasi 50 anni rispetto ai 42 circa nel settore privato. Oltre che nella semplificazione delle procedure amministrative, la sfida è rivolta allo sviluppo del capitale umano e al pieno sfruttamento delle tecnologie digitali per l'offerta di servizi. In questa prospettiva sono incoraggianti le esperienze dell'ultimo biennio. Le istituzioni pubbliche hanno rinforzato le assunzioni e la formazione e continuano a erogare servizi nonostante la maggior parte del personale operasse da remoto, ed è cresciuto l'utilizzo delle piattaforme digitali pubbliche da parte di cittadini e imprese².

In sintesi, si può affermare che il Rapporto fotografa un Paese che ha saputo reagire ma che soffre e sta cambiando in un contesto di forte incertezza.

Il Paese, innanzitutto, **“ha saputo reagire”**, combattendo la pandemia con misure drastiche prima e con una efficiente campagna di vaccinazione poi, giungendo ai migliori risultati di copertura a livello europeo.

E in questo contesto di reazione alla pandemia i cittadini si sono adeguati a livello individuale, nelle relazioni familiari, lavorative, negli stili di vita e hanno mostrato una grande capacità di resilienza in tutti i settori, dalla pubblica amministrazione al privato. Grazie ai provvedimenti governativi adottati, il Paese ha visto anche una ripresa repentina, già nel 2021, del 6,6% recuperando livelli occupazionali pari a quelli del 2019 nei primi mesi del 2022. E che, nonostante solo il +0,1% di crescita del Pil nel primo trimestre del 2022, presenta una crescita acquisita del Pil pari al 2,6% per il 2022.

Ma la fotografia dell'ISTAT è anche quella di un **“Paese che soffre”**.

Lo è, innanzitutto, per le crescenti disuguaglianze che in questi anni sono cresciute: *povertà assoluta*, raddoppiata già nel 2012, aumentata di un altro milione di persone nel 2020; *aumento dei lavoratori non standard*, cioè quelli a tempo determinato, part time involontario e collaboratori, quasi cinque milioni, soprattutto giovani, donne, lavoratori del Mezzogiorno, stranieri; *lavoratori con bassi salari*, dove quattro milioni nel settore privato non arrivano a 12 mila euro lordi l'anno e quelli che si collocano al di sotto di 8,41 euro all'ora sono un milione e 300 mila in un contesto di forte accelerazione dell'inflazione che spinge all'ulteriore aumento delle disuguaglianze sociali; *disuguaglianze di genere* soprattutto per le donne, che hanno gravi problemi di quantità di lavoro e qualità, i minori, che hanno raggiunto il massimo di povertà e i giovani, costretti a vivere all'interno della famiglia di origine per motivi economici.

² Comunicato stampa dell'8 luglio 2022.

Infine, l'ISTAT ci fotografa anche un **"Paese che cambia"**.

Il Rapporto si sofferma soprattutto sui cambiamenti che stanno avvenendo all'interno dell'istituto familiare: famiglie sempre più variegata e più piccole, aumento delle persone sole, aumento di single e monogenitori non vedovi, libere unioni, famiglie ricostituite, un mondo che si attesta intorno al 40%. Un Paese dai mille colori, dove il radicamento degli stranieri cresce e nello stesso tempo anche l'emergenza sanitaria si fa sentire sempre di più a causa dell'invasione dell'Ucraina da parte della Russia. Dove i ragazzi stranieri sono fortemente integrati nel tessuto sociale, e sognano, pensano, formulano problemi simili ai compagni italiani.

In conclusione, nel Rapporto si evince la convinzione che il quadro tratteggiato è critico e segnato dall'incertezza, soprattutto legata all'evolversi del conflitto tra Russia e Ucraina e allo sviluppo dell'inflazione.

2. Aspetti del Rapporto annuale 2022 attinenti all'Istruzione e alla Formazione

L'attenzione all'Istruzione e alla Formazione si trova, nel Rapporto, soprattutto nel capitolo 4 ai punti 4.4., *L'esperienza della DAD tra difficoltà e opportunità*, e 4.5., *Disabilità e disuguaglianza: causa o effetto?*

Va precisato, per completezza, che l'ISTAT aveva approfondito vari aspetti di questa tematica anche con studi precedenti. Si segnalano, in particolare, tra i più recenti: *I ragazzi e la pandemia: primi risultati dell'indagine sugli alunni delle scuole secondarie* (04 maggio 2022); *il Rapporto sul Benessere equo e sostenibile, cap. 2°* (21 aprile 2022); *I ritorni occupazionali dell'istruzione – anno 2020* (23 dicembre 2021).

Il capitolo 4 del presente Rapporto si sofferma su due aspetti: la riorganizzazione scolastica dettata dalla pandemia e il vissuto dei disabili legato a questo particolare contesto.

Nella presente scheda si riportano, in maniera molto sintetica, le sottolineature più importanti.

a. *Il calo delle competenze tra gli studenti*

Il Rapporto evidenzia, innanzitutto, che i più giovani, a causa degli effetti della pandemia, hanno visto diminuire le proprie competenze e limitare le attività legate allo sviluppo relazionale. Le prove Invalsi condotte nell'anno scolastico 2020/2021 hanno evidenziato una perdita generalizzata degli apprendimenti di italiano e di matematica, perdita che diventa più evidente al crescere del grado

di istruzione. Tra gli studenti di scuola secondaria di secondo grado, i livelli di competenza raggiunti nel 2021 per l'italiano sono inadeguati in 44 casi su 100 e per la matematica in 51 casi su 100, quote entrambe in aumento di 9 punti rispetto al 2019. La situazione è particolarmente grave per il Mezzogiorno, soprattutto in Calabria e Campania e per la popolazione di cittadinanza straniera.

b. *Bilancio della Didattica a Distanza (DAD) e Didattica Digitale Integrata (DDI)*

Il ricorso obbligato alla didattica a distanza e alla Didattica Digitale Integrata ha comportato difficoltà sia per le scuole che per gli studenti e ha generato ulteriori differenze tra territori e ordini scolastici.

Il Rapporto evidenzia che solo poco più del 60 per cento delle scuole secondarie disponeva di un ambiente virtuale/piattaforma per la condivisione dei materiali didattici già prima della pandemia. Anche laddove c'era, in 4 casi su 10 lo utilizzava unicamente una parte dei docenti. Si rivela positivo il fatto che quasi il 90 per cento degli istituti privi di tali ambienti/piattaforme è comunque riuscito ad attivarli nel periodo marzo-giugno 2020 e un ulteriore 10 per cento lo ha fatto durante l'anno scolastico 2020/2021, seppur con molte difficoltà. Le difficoltà sono legate soprattutto all'inadeguatezza della connessione Internet della scuola, alla mancanza di spazi adatti a garantire il distanziamento ma anche di arredi e di strumenti informatici adeguati, all'insufficiente aereazione delle aule o all'igienizzazione e disinfezione dei locali.

c. *La continuità / non continuità della fruizione del servizio didattico*

Solo otto ragazzi su dieci delle scuole secondarie hanno potuto seguire le lezioni con continuità fin dall'inizio; tra marzo e giugno 2020 più di 700 mila ragazzi hanno partecipato alla didattica solo saltuariamente e 156 mila non hanno ricevuto formazione, con inevitabili conseguenze negative sui livelli di apprendimento che rischiano di poter durare nel tempo. Va però preso atto che nell'anno scolastico 2021/22 solo l'1 per cento degli studenti non è riuscito a prendere parte alle lezioni online, senza significative differenze tra gli ordini scolastici e sul territorio, a fronte dell'8 per cento nel periodo marzo-giugno 2020. A questo risultato ha contribuito l'impegno delle scuole per dotare di dispositivi informatici gli studenti che ne erano privi.

d. *La situazione degli studenti con disabilità*

Anche in ambito scolastico i ragazzi con disabilità hanno dovuto affrontare ostacoli maggiori a seguito dell'emergenza sanitaria: la quota degli esclusi, pari a un quarto nell'anno scolastico 2019/2020 (a fronte dell'8 per cento sul complesso degli studenti), nel successivo è scesa a un ben più modesto 2 per cento,

seppur doppio rispetto al valore riferito al complesso degli studenti. Quasi 7 mila ragazzi con disabilità sono stati esclusi dalle lezioni online per la gravità della patologia, il disagio socioeconomico, la difficoltà organizzativa della famiglia, la mancanza di strumenti tecnologici adeguati. Nonostante le scuole, al pari e con altre strutture pubbliche e del privato sociale, abbiano cercato di sostenere i ragazzi più svantaggiati, mettendo a disposizione pc e tablet, le difficoltà si sono concentrate tra i residenti nel Mezzogiorno, tra gli stranieri e in contesti socioeconomici particolarmente difficili.

e. *La valutazione del periodo pandemico nel Rapporto*

L'Italia, grazie anche alle misure messe in atto in questi ultimi due anni per affrontare l'emergenza sanitaria – tra queste il “voucher connettività” introdotto nel 2020 a sostegno delle famiglie meno abbienti – ha mostrato un deciso aumento di diffusione e frequenza dell'uso di Internet nei diversi ambiti della vita quotidiana, riducendo le distanze con il resto dell'Europa.

3. Alcune osservazioni conclusive

Il Rapporto ISTAT è un riferimento fondamentale per comprendere le dinamiche del Paese.

Chi ha operato direttamente nel sistema educativo di Istruzione e Formazione in questo particolare periodo trova la lettura del Rapporto corretta e drammatica per molti aspetti, sia per chi era nel ruolo di dirigente, che nel ruolo di docente e di allievo.

Un rilievo, tuttavia, sembra necessario. Essendo il sistema educativo di Istruzione e Formazione governato a più livelli (Ministeri, Regioni) e composto da più soggetti (Scuola statale, scuola paritaria, sistema di Istruzione e Formazione Professionale), si resta sorpresi che il Rapporto evidenzi con molta precisione solo gli aspetti del sistema scolastico statale. Le stesse problematiche evidenziate dal ricorso massiccio alla DaD (carenza di connettività, di strumentazione, difficoltà nel seguire le lezioni online, modalità per documentare, ecc.) sono state vissute anche dal sistema scolastico paritario e dal sistema di Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale. Perché il Rapporto non ne parla? Mancanza di dati? Anagrafe degli studenti incompleta? ... Un analogo rilievo si può avanzare nei confronti del *Rapporto BES 2021: Il benessere equo e sostenibile in Italia*, pubblicato il 21 aprile 2022, al capitolo 2, intitolato “Istruzione e Formazione”.

A molti sembra una lacuna da colmare. Solo così si può parlare di una fotografia completa del sistema educativo di Istruzione e Formazione.

INAPP, Continuità formativa e rispondenza ai fabbisogni di competenze nella filiera lunga IeFP – IFTS – ITS

Il 12 luglio 2022 la Camera dei deputati ha approvato in via definitiva il testo del disegno di legge relativo alla “Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore”. L’offerta formativa è aperta ai giovani e agli adulti in possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado o di un diploma quadriennale di Istruzione e Formazione Professionale, unitamente a un certificato di specializzazione tecnica superiore conseguito all’esito dei corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (art. 1, comma 2, Legge 15 luglio 2022, n. 99). La riforma, che sancisce l’accesso o con un diploma di scuola secondaria di secondo grado o di un diploma quadriennale, completato da un percorso di IFTS, rende urgente, a parere di molti, il completamento dei “pezzi” della “filiera lunga della formazione tecnico professionale” perché non sono attivi, in tutte le Regioni, né il IV anno né il percorso di IFTS. Il recente studio dell’INAPP³, pubblicato nel luglio 2022, offre un interessante contributo per comprendere lo stato dell’arte della realizzazione della Filiera e l’individuazione di possibili strade da percorrere per il suo completamento.

1. Una definizione di Filiera lunga della formazione tecnico professionale

“Hai finito la scuola secondaria di primo grado e vuoi intraprendere un percorso di studi tecnico di alta qualità (...)?”

Scegli i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale - IeFP.

Oggi, chi sceglie i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale può intraprendere un percorso di alta specializzazione che si declina in una serie di tappe collegate, una filiera professionalizzante che porta chi la sceglie a possedere le competenze richieste per entrare subito nel mercato del lavoro”.

Il testo citato, collocato sul portale della Regione Lombardia⁴, descrive in maniera chiara le tappe consequenziali di un percorso di sviluppo formativo di chi inizia con il conseguimento della qualifica professionale e intende poi proseguire in un quarto anno per avere il diploma professionale, in un quinto anno per il

³ INAPP, *Continuità formativa e rispondenza ai fabbisogni di competenze nella filiera lunga IeFP – IFTS – ITS*, Working paper nr. 91, di Massimiliano Franceschetti - Fabrizio Giovannini - Marta Santanicchia, Luglio 2022.

⁴ Il testo riportato è tratto dal sito della Regione Lombardia (<https://bit.ly/30SjFHS>) e descrive, anche attraverso un dépliant allegato, la filiera professionalizzante: *A SCUOLA DI MESTIERI: I Percorsi di Istruzione e Formazione Professionale in Lombardia. Costruisci il tuo futuro, un passo dopo l’altro, con la nostra filiera professionalizzante.*

certificato di specializzazione tecnica superiore e concludere il percorso professionalizzante frequentando percorsi che rilasciano il diploma collocato nel Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore (Legge 15 luglio 2022, n. 99).

Per completezza si fa presente che il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, nr. 61 all'art. 14, comma 3 stabilisce che le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano per le studentesse e gli studenti che hanno conseguito il diploma professionale al termine del percorso di istruzione e formazione professionale quadriennale e intendono sostenere l'esame di Stato realizzano gli appositi corsi annuali che si concludono con l'esame di Stato.

In sintesi, dopo il quarto anno dovrebbero esserci due possibilità: un quinto anno ai sensi del D.Lgs. 61/17 che apre all'esame di Stato o un percorso di IFTS che apre al Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore. Ma le due soluzioni sono ancora lontane dall'essere attuate.

L'INAPP definisce questo percorso professionalizzante *"filiera lunga della formazione tecnico professionale"*. Si tratta di una filiera che comprende, come noto, i percorsi formativi di durata triennale che terminano con il conseguimento della qualifica professionale e di un quarto anno formativo che porta al diploma professionale, rispondenti ai livelli 3 e 4 del QNQ/EQF. Al sistema formativo di competenza regionale (IeFP) seguono i corsi annuali di specializzazione post-secondaria della Istruzione e Formazione Tecnica Superiore - gli IFTS - rispondenti al livello 4 QNQ/EQF. Il percorso si può concludere con percorsi formativi di durata biennale e in alcuni casi di durata anche triennale offerti dagli appena ridenominati Istituti Tecnologici Superiori - ITS Academy, rispondenti ai livelli 5 e 6 QNQ/EQF, una offerta terziaria professionalizzante.

2. La situazione della filiera lunga della formazione tecnico professionale

È legittimo chiedersi: lo scenario descritto sopra è praticabile? In altre parole, un allievo può percorrere il percorso formativo come appena descritto?

Sull'argomento, il Working Paper dell'INAPP preso in considerazione in questa scheda offre una risposta puntuale.

"Attualmente – si legge nell'Introduzione – uno scenario di continuità come quello sopra descritto, che esprime tutta la potenzialità di una effettiva progressione verticale per i giovani che frequentano la IeFP, rappresenta nel nostro Paese una eccezione, soprattutto se si parla di consequenzialità in una linea di coerenza formativa; è ancora sporadico, infatti, che un giovane possa impegnarsi in un percorso continuativo e coerente lungo la linea verticale della filiera lunga, dalla IeFP alla ITS. Perché ciò possa avvenire, deve realizzarsi un intreccio di contingenti

ze, con la realizzazione di un quarto anno di IeFP, conseguente ad un triennio di qualificazione, l'offerta di un percorso annuale di IFTS, seguito da un corso ITS, attivati nell'ambito di programmazione territoriale correttamente concatenate e in connessione alla medesima figura formativa"⁵.

Il paper giustifica l'affermazione elencando le numerose criticità che spingono ad affermare che il percorso nella sua globalità è definito nelle sue linee generali ma mancano all'appello numerosi tasselli che sono, in particolare:

- la presenza molto disomogenea dei tre segmenti nelle Regioni: sono ormai ampiamente note le assenze del quarto anno e, soprattutto, del c.d. anno per la specializzazione nelle Regioni; sta diventando più omogenea la presenza degli ITS Academy;
- la scarsa coerenza dei vari Repertori per la formazione: quello della IeFP ad oggi è quello che presenta l'aggiornamento più recente (2019), quello relativo ai percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore – gli IFTS – è ancora molto incerto e comunque non aggiornato; la recente legge 15 luglio 2022 n. 99 preannuncia un nuovo set di figure nazionali ma perché la legge sia a regime occorre l'adozione di ben 17 provvedimenti attuativi;
- la disomogeneità nella platea dei beneficiari: è decisamente ampia la platea dei frequentanti i percorsi di IeFP in una vasta gamma di settori (288.080 di cui 250.194 nella IeFP e 37.866 nella modalità duale)⁶, molto più limitata l'offerta degli IFTS e 21.353 gli iscritti ai percorsi ITS⁷;
- la disomogeneità, infine, dei finanziamenti a sostegno dei vari pezzi della filiera.

3. I principali contenuti del paper

Il paper è composto di tre capitoli e una appendice.

Nel primo capitolo gli autori offrono un inquadramento teorico delle diverse dimensioni del diritto ad apprendere sia lungo il corso della vita che all'interno della filiera lunga della formazione tecnico professionale.

Nel secondo capitolo gli autori si soffermano su una mappatura delle qualificazioni standard nazionali afferenti a tre segmenti della filiera lunga sulla base dei settori economico-professionali in cui si articola la struttura ad albero dell'Atlante del lavoro per evidenziarne aspetti positivi e critici.

⁵ INAPP, Working Paper n. 91, *Continuità formativa e rispondenza ai fabbisogni di competenze nella filiera lunga IeFP-IFTs-ITS*, Massimiliano Franceschetti, Fabrizio Giovannini, Marta Santanicchia, luglio 2022, p. 4.

⁶ MLPS e INAPP, *XIX Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in duale nella IeFP, a.f. 2019 – 2020*, giugno 2022, pp. 17-19.

⁷ ITS NOW, giugno 2022, INDIRE. *Ricerca e innovazione per la scuola*.

Il terzo capitolo approfondisce il capitolo dei fabbisogni di figure e di competenze tecnico – professionali riferibili al dibattito che si sta sviluppando sul terreno della Green Economy, uno dei principali driver di cambiamento della nostra epoca, in parallelo ad altri fenomeni quali la digitalizzazione, le competenze chiave (trasversali, *soft skills*) e le recenti trasformazioni derivanti dallo shock della pandemia.

L'appendice offre una mappatura delle qualificazioni di filiera lunga sui settori economico professionali.

Vista la dimensione contenuta della scheda ci si limita ad accennare solo ad alcuni aspetti particolarmente rilevanti del Working paper nr. 91.

3.1. Dimensioni del diritto all'apprendimento nella filiera lunga

Il diritto ad apprendere lungo il corso della vita richiama due ambiti in stretta e necessaria interdipendenza: il titolo giuridico di accesso e le risorse effettive a cui accedere per l'acquisizione e la valorizzazione delle competenze. Se, infatti, argomentano gli autori, nel nuovo contesto del *learnfare* si va a ridefinire un patto sociale centrato sul diritto all'apprendimento, la garanzia che questo sia effettivo richiede il contemporaneo soddisfacimento di due condizioni primarie (Darhendorf 1988): la presenza di *entitlement* e la dotazione di *provision*.⁸

L'impianto generale viene poi applicato dagli autori alla filiera lunga e alle sue sub-componenti (IeFP, IFTS e ITS) elencando tutti gli aspetti che devono essere indagati attraverso un approccio multifattoriale: i vari livelli della dimensione legislativa, degli standard, la governance, i dispositivi antidispersione, la presenza oggettiva dell'offerta formativa, la presenza di sequenze di qualificazioni coerenti, continue e progressive, le risorse economiche, i passaggi, il fabbisogno di competenze, ecc.

3.2. Prime evidenze dalla mappatura di continuità-discontinuità delle qualificazioni della filiera lunga

Il capitolo sviluppa tre letture della filiera lunga della formazione tecnico professionale.

Una prima lettura, definita "lineare", permette di cogliere la completezza o non completezza del percorso formativo nei settori economico-professionali. Questa lettura, infatti, mostra come su 23 settori economico-professionali (SEP) e su un'area comune, la IeFP ne copre 16 in 13 settori; la IFTS riguarda 8 settori

⁸ INAPP, Working Paper, *cit.* p. 7.

e la ITS 13. Più in particolare, *l'edilizia, la meccanica, i trasporti e la logistica, i servizi digitali, i servizi turistici* vanno a coprire tutti i segmenti della filiera lunga (IeFP, IFTS, ITS). Sull'area comune, invece, gli autori rilevano che, sebbene completa in termini di presenza di qualificazioni su ogni segmento formativo, non può dirsi espressiva al suo interno di una concatenazione trasversale di filiera lunga⁹. Una seconda lettura, denominata "Lettura delle relazioni tra settori e qualificazioni", permette il superamento della linearità di ciascun settore. Il Repertorio della IeFP, infatti, permette, per ogni figura di un dato settore, di intrecciare relazioni con altri settori o con l'area comune e soprattutto colloca, in tre casi analizzati, diversi indirizzi di qualificazione di una stessa figura in settori diversi. Il Paper si sofferma sulla figura dell'operatore edile. Analoghe considerazioni vengono effettuate anche su settori economico-professionali degli ITS. Il capitolo si chiude con un focus che analizza 11 settori ad ampia copertura di qualificazioni di filiera lunga.

3.3. Ambiti di qualificazione della filiera lunga e fabbisogni di competenze strategiche: il caso dei Green Jobs

Il terzo capitolo analizza il complesso tema del fabbisogno di competenze (fabbisogni formativi) e le proposte della filiera lunga della formazione tecnico professionale, soffermandosi sull'attuale tema della Green Economy. L'argomentazione portata avanti dagli autori evidenzia la potenzialità e la positività del rapporto tra fabbisogno di competenze e offerta formativa: *"I potenziali di sviluppo della Green Economy in Italia sono in genere sottovalutati sia per quanto riguarda i benefici ambientali, il benessere e la qualità della vita, sia in termini di crescita del valore della produzione di beni e servizi, del loro valore aggiunto e, in particolare, di creazione di posti di lavoro"*¹⁰.

4. Considerazioni conclusive

Anche i pochi cenni offerti dalla presente scheda ci sembrano sufficienti per cogliere la peculiarità dell'approccio degli autori alla problematica assunta, offrendo uno spaccato di riflessioni stimolanti. Troviamo condivisibile la conclusione che riportiamo: *"Le evoluzioni in corso sulla filiera lunga, che riguardano ad oggi la ITS, e che verosimilmente potranno interessare presto la IFTS con una com-*

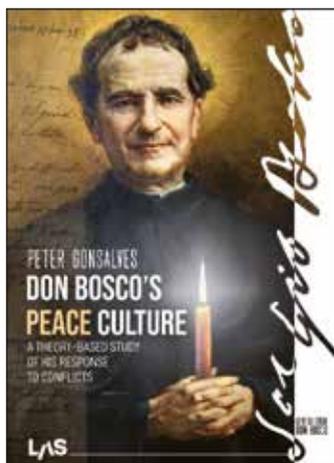
⁹ INAPP, Working Paper, *cit.* pp. 10-15

¹⁰ INAPP, Working Paper, *cit.* p. 23

plessiva riorganizzazione del sistema, consentiranno di ri-tracciare a breve le linee di continuità, e di proseguire l'analisi sulla progressività formativa e sull'incontro tra domanda e offerta di competenze strategiche. Filo rosso: il diritto (ancora da conquistare) di condurre un compiuto e coerente percorso formativo di crescita personale e professionale nella filiera professionalizzante"¹¹.

Gli autori, infatti, nello studio, rilevano il lungo cammino che il cantiere della filiera lunga della formazione tecnico professionale, ad oggi, deve essere compiuto. Soltanto le qualificazioni di pertinenza di cinque sui ventitré settori economico-professionali dell'Atlante del Lavoro (*Edilizia; Meccanica*, in relazione ai processi delle lavorazioni meccaniche e produzione macchine e della manutenzione di impianti elettrici, termoidraulici, termosantari; *Trasporti e logistica; Servizi digitali; Servizi turistici*) consentirebbero – ad oggi e in via potenziale – a un giovane in formazione una continuità (da IeFP a ITS) all'interno di un settore di riferimento, come primo perimetro di omogeneità dei contenuti formativi.

¹¹ INAPP, Working Paper, cit. p. 28



GONSALVES P., *Don Bosco's Peace Culture*. A theory-based study of his response to conflicts, Roma, LAS, 2022, pp. 470.

L'invasione dell'Ucraina da parte della Russia ha improvvisamente fugato l'illusione che mai più una guerra sarebbe scoppiata nel nostro continente. Certamente si tratta di una ingiustificabile aggressione a un popolo libero che rischia di far ricadere l'Europa in un contesto di stragi, di distruzioni e di esodi forzati. Quello che preoccupa maggiormente è che non si vedono segnali che facciano pensare a una pace vicina. Eppure, appena qualche anno fa, il 19 dicembre 2016, l'Assemblea delle Nazioni Unite ha approvato una solenne Dichiarazione sul diritto alla pace che all'articolo 1 recita: «Ognuno ha il diritto di godere la pace in modo che tutti i diritti umani siano promossi e protetti e lo sviluppo pienamente realizzato». In questo contesto il volume dell'Autore è particolarmente benvenuto perché ci parla di cultura di pace con una impostazione scientifica collegandola con il pensiero e l'azione di un Santo, S. Giovanni Bosco, che ancora influen-

za in profondità i modi di pensare, gli atteggiamenti e i comportamenti di tanta gioventù in tutti o quasi i Paesi del mondo.

C'è anche un altro pregio dell'opera che merita di essere subito evidenziato. La pubblicazione va a colmare un vuoto nella letteratura scientifica relativa a Don Bosco. Infatti, mancava finora uno studio serio che illustrasse le caratteristiche del suo pensiero, della sua azione e in particolare del suo sistema educativo riguardo alla pace. La pubblicazione in esame apre in maniera del tutto valida un nuovo cantiere negli studi sul Santo piemontese.

L'approccio scelto è pienamente scientifico e condivisibile. Il punto di partenza è costituito dagli studi di Johan Galtung che occupa un posto fondamentale nella letteratura sulla pace. L'Autore, però, non si ferma a questo avvio, ma incrocia le posizioni di Galtung con il ricco patrimonio di riflessioni della Dottrina Sociale della Chiesa. Con tale procedimento, assolutamente legittimo, il volume costruisce un quadro teorico solido in base al quale analizzare il pensiero e l'azione di Don Bosco. La conclusione è che il Santo piemontese emerge dalla disamina in maniera incontrovertibile come un "artigiano della pace".

Dopo questa valutazione molto positiva del volume, è opportuno passare a presentarlo più nel dettaglio. L'articolazione interna è tripartita. La prima sezione è dedicata a descrivere gli atteggiamenti e i comportamenti di Don Bosco in contesti di conflitto. Si inizia con la presentazione del suo modo di essere non violento negli anni della giovinezza. Le sue azioni si fanno più rilevanti nel tempo delle sue prime risposte efficaci alla condizione della gioventù povera e abbandonata. Il tema viene approfondito in altri due capitoli, mentre l'ultimo lo vede proiettato in conflitti politici ed ecclesiali. La seconda parte mette a confronto Don Bosco con il quadro teorico di Johan Galtung. Un capitolo è dedicato a presentare in maniera efficace le posizioni di quest'ultimo. Seguono tre capitoli in cui avviene l'analisi del pensiero e dell'azione di Don Bosco in base a criteri scientifici e va senz'altro richiamata l'attenzione dei lettori sulla disamina che viene condotta a proposito del sistema preventivo del Santo piemontese.

La terza parte è dedicata alla presentazione generale della cultura della pace di San Giovanni Bosco. Mi soffermo su alcuni capitoli che mi sono sembrati più interessanti dal mio punto di vista, anche se tutti sono validi. Anzitutto quello sulla sua fede profonda e convinta che alimenta la sua cultura della pace. Anche altri aspetti sono particolarmente significativi: la gentilezza, la ricerca della verità, il servizio agli altri, soprattutto nell'educazione dei giovani specialmente i più poveri e abbandonati, la scoperta delle potenzialità dei mass media, la consapevolezza della questione sociale, l'importanza data alla cittadinanza alla pari con l'appartenenza ecclesiale e l'amore per la Chiesa.

Secondo l'Autore, destinatari del volume sono: i membri della famiglia salesiana, quanti conoscono la vita di Don Bosco, i genitori, gli insegnanti, gli animatori dei giovani, i collaboratori e benefattori delle opere salesiane e molti altri. Il mio auspicio è che la pubblicazione venga letta con attenzione da tutti coloro che hanno a cuore la pace nel mondo e l'educazione alla pace della gioventù.

G. Malizia



CARRERAS S., *Riprendiamoci la scuola. Ora o mai più*, Seggiano di Pioltello (MI), Chiarelettere Editore, 2022, pp. 245.

Sabrina Carreras, giornalista d'inchiesta, ci racconta la scuola attraverso le testimonianze dei protagonisti: insegnanti, presidi, amministratori, educatori e alunni di un Paese che risulta, però, frammentato. Alcuni sono costretti ad affrontare le sfide e gli annosi problemi che da sempre attanagliano l'educazione: l'aula fatiscente e inagibile, gli alunni recuperati dalla strada, la carenza di sussidi didattici, la convivenza con la malavita; altri riferiscono di esperienze emblematiche: tecnologia all'avanguardia, laboratori di ultima generazione, esperienze multiculturali e trasversali. Non manca, ovviamente, il confronto con l'Europa e sull'esempio di Paesi più strutturati le possibili soluzioni.

Il libro, molto scorrevole, è, dunque, una sorta di continuo confronto tra l'analizzare la scuola dal di dentro e il guardare fuori verso chi possa ispirare il cambiamento. Il panorama risulta sconcertante, ma ci rincuorano alcune "perle rare" che sorprendentemente si distinguono senza temere confronti. Nelle Marche, ad esempio, troviamo la scuola più

sostenibile d'Italia: «Per costruirla – scrive l'Autrice – il Comune ha demolito un vecchio magazzino di sua proprietà. Da una parte ha evitato un nuovo consumo di suolo e dall'altra ha guadagnato un luogo centrale nella città, ben servito dai mezzi pubblici e dotato anche di una pista ciclabile. Ogni dettaglio è stato curato: sono state installate rastrelliere per le biciclette; una colonnina per la ricarica dei veicoli elettrici e parcheggi per il carpool o i veicoli a bassa emissione». In Trentino-Alto Adige, invece, hanno costruito un edificio sulle orme della pedagogia: "Ogni progetto architettonico deve essere preceduto da un piano organizzativo a indirizzo pedagogico" lo slogan cui si sono ispirati per la stesura del progetto.

Altre realtà possono, invece, risultare talmente inusuali e distanti dal *modus operandi* nazionale da insinuare nel lettore il senso critico e accendere il dibattito sulla fattibilità e/o opportunità di replicare lo stesso schema. In Finlandia, ad esempio, le pause sono molto più frequenti. La campanella suona ogni quarantacinque minuti perché in ogni scuola, di ogni ordine e grado, c'è un intervallo obbligatorio di quindici minuti dedicata al gioco libero e al relax.

Indubbiamente tra le lenti migliori attraverso le quali leggere e capire il nostro Paese c'è sicuramente la scuola pubblica. In primis perché la scuola direttamente, perché l'abbiamo vissuta in tempi più o meno remoti, o indirettamente e non solo perché la frequentano i nostri figli e conoscenti, ma anche perché spesso la scuola diviene il centro dell'organizzazione e dell'economia familiare, ci coinvolge tutti e poi perché a scuola non si impara solo a leggere e a scrivere, ma anche a crescere e a convivere con gli altri, ovvero, a diventare buoni cittadini. E solamente se si impara a pensare, a sviluppare l'immaginazione e il senso critico allora si può pensare di immaginare e costruire il futuro. Lo scopo di questo libro, infatti, è chiaramente quello di dimostrare attraverso la lettura della scuola le mancanze e i pregi della nostra società, della nostra *Res Publica* e il titolo "Ora o mai più" sottolinea il fatto che questo è il tempo adatto per sistemare la nostra Scuola. Adesso è il momento di rimettere la scuola al centro del dibattito pubblico. Soprattutto ora che sono stati stanziati i finanziamenti PNRR e Next Generation. E questo libro può essere un buono spunto di riflessione e uno stimolo per capire da dove cominciare a farlo mettendo a sistema le esperienze positive che già funzionano, facendo riferimento ai modelli europei raccontati e tenendo nella giusta considerazione i bisogni e i desideri dei più giovani, di quelli che la scuola la vivono ogni giorno.

Insomma, questo libro ci racconta che una nuova scuola non solo è possibile, c'è già. Rimane solo la sfida di metterla a sistema. Ora o mai più.

Tiziana Fasoli



BENTIVOGLI M., *Il lavoro che ci salverà*. Cura, innovazione e riscatto; una visione prospettica, Cinisello Balsamo (Milano), Edizioni San Paolo, 2021, pp. 254.

Il lavoro è una delle esperienze etiche e spirituali che svolge un ruolo di fondamentale importanza nella vita di ogni persona. La finalità principale di questa pubblicazione, particolarmente interessante e valida, è proprio quella di contribuire ad aggiornare e chiarire il senso del lavoro nella società della conoscenza e della globalizzazione; bisogna riconoscere che l'Autore è riuscito brillantemente a realizzare tale obiettivo.

Lo scenario di fondo è costituito da tre grandi transizioni in atto. Riguardo alla prima, la rivoluzione digitale, la sua incidenza sul mercato del lavoro dipenderà dalla possibilità reale di alcune tecnologie di sostituire i lavori routinari e di alimentare la domanda di nuovi profili professionali, altamente qualificati, come anche dal cambiamento del lavoro in chiave 4.0 che richiederà e-skills in modo trasversale a varie professioni.

A sua volta, la transizione ambientale consentirà la crescita delle opportunità lavorative per le occupazioni connesse con le tecno-

logie rinnovabili, mentre l'industria del carbone e i comparti particolarmente energivori sono destinate a un calo notevole sul piano lavorativo. Il terzo passaggio, quello demografico, comportando la possibilità di vivere più a lungo e in condizioni migliori, produrrà un triplice impatto, quello cioè di cambiare la composizione della forza lavoro, di renderla sempre più multi generazionale, e di mutare i modelli di spesa e di consumo con un ruolo sempre maggiore della "silver economy (relativa agli over 50 che acquisiranno un'incidenza sempre più grande come potenziali prestatori di lavoro e come consumatori).

Il futuro del lavoro è il futuro della nostra società e della nostra civiltà. Non bastano politiche economiche efficaci per superare la più grande crisi sociale dal dopoguerra e affrontare le tre grandi transizioni del nostro tempo, digitale, climatico-ambientale e demografica. Serve, come premessa, un nuovo pensiero dal quale nascano politiche e iniziative capaci di eliminare vecchie retoriche ideologiche sul lavoro, sul mercato e sulla globalizzazione. In specie, la tecnologia, pur con i suoi interrogativi etici, può divenire un alleato particolarmente importante dell'umanità. La sfida è aperta e proprio un lavoro ad umanità accresciuta dipende dalle strategie che saremo in grado di predisporre e di realizzare.

Il volume si articola in tre parti. La prima è dedicata a delineare il nuovo senso del lavoro, a partire dall'evoluzione del significato del termine, per poi concentrare l'attenzione sulla definizione di Papa Francesco, "libero, creativo, partecipativo e solidale" che l'Autore completa con altre dimensioni. La seconda sezione si sofferma sui grandi cambiamenti in atto come la sfida dello smart working, la determinazione delle nuove competenze per il lavoro, gli orientamenti per il rinnovamento del sindacato e la delineazione di un nuovo umanesimo industriale. La terza parte si occupa delle politiche delle strategie.

In sintesi, le competenze che permetteranno di affrontare con successo il futuro del lavoro si possono identificare nelle soft skills come la capacità di risolvere problemi, di lavorare in gruppo, di essere creativi, di avviare comunicazioni interpersonali, di gestire le attese altrui, di ispirare fiducia nei propri collaboratori e di operare in vista della condivisione. La concezione di carriera è destinata a cambiare: consisterà in un iter più lungo e meno stabile, entro il quale siamo chiamati a confrontarci con trasformazioni anche radicali, l'alternanza tra momenti operativi e formativi, tra pause intenzionali e arresti forzati. Muterà il modo in cui ciascuno di noi pensa il proprio ruolo nella società e nella impresa; sarà differente pure il modo in cui cercheremo opportunità professionali e dovremo pure padroneggiare nuovi strumenti e maturare una consapevolezza più profonda di quali tipi di lavoro potremo offrire e riguardo a chi. Risulterà sempre più significativo cooperare, condividere, ascoltare, immaginare.

In questo quadro, la dirigenza dovrà essere, collaborativa, far affidamento sulla delega e apprezzare l'autonomia dei collaboratori. Sarà necessario adottare uno stile di gestione che accetta il mutamento e lo governa, che sa superare i meccanismi di controllo a favore di una maggiore agilità e rapidità e che incentiva la creatività e il cambiamento. A loro volta, le organizzazioni dovranno essere capaci di ridefinire costantemente le proprie finalità e priorità. Inoltre, sarà necessario che le imprese siano disponibili a recepire le domande che provengono dal proprio contesto.

G. Malizia



AMICUCCI F., *Apprendere nell'infosfera. Esperienzialità e nuove frontiere della conoscenza*, FrancoAngeli, 2021, pp. 220.

Due passaggi dell'Autore caratterizzano il volume che presentiamo: *Questo libro non ha la pretesa di dare una risposta organica a uno dei temi chiave del nostro futuro, che è quello dell'“apprendere nell'infosfera”, ma vuole creare consapevolezza, attivare domande e mettere a disposizione alcuni mattoncini, o ancora meglio alcuni elementi, di quello che dovrà essere il nuovo mondo dell'apprendimento nell'infosfera, un nuovo mondo che potrà essere solo il frutto di quella che Pierre Lévy (1994) e Derrick De Kerckhove (1996) hanno definito “intelligenza collettiva” e “intelligenza connettiva”¹.*

E ancora:

Con la quarta rivoluzione industriale sta avvenendo qualcosa di nuovo, mai vissuto per velocità e complessità, intesa come l'alto numero di variabili che interagiscono contemporaneamente e che generano un cambiamento di carattere esponenziale. Un futuro,

ritenuto da alcuni tra i futuri possibili che possiamo immaginare, è caratterizzato da un'accelerazione tale che i 30 anni che ci separano al 2050 avranno una intensità di cambiamento pari a quella degli ultimi mille anni!²

Cambiamenti rapidi a causa delle rivoluzioni di carattere tecnologico, digitale e scientifico, ibridazione dell'apprendimento, infosfera, ecc. Franco Amicucci, sociologo, formatore, docente tra i pionieri del *digital learning* in Italia, fondatore di Skilla, società di riferimento per le metodologie didattiche innovative in ambito digitale, presente con i suoi corsi in più di 50 paesi del mondo, affronta, nel libro, questa complessa tematica.

È nota l'espressione ampiamente ripetuta in vari contesti che il mondo che ci sarà tra 30 anni non riusciamo ad immaginarlo ma, argomenta l'autore, il futuro sarà anche quello che noi costruiremo e, nulla, più dell'apprendimento, crea il futuro.

Alcune “parole” ricorrono in maniera frequente nel volume. Esemplificando, ne segnaliamo alcune. Una prima parola è “*ibridazione*”. L'apprendimento si sta rivoluzionando grazie alle infinite ibridazioni del fisico e del digitale, della tradizione e dell'innovazione, di linguaggi e format diversi. Una seconda parola è “*infosfera*”. È un neologismo con il quale diversi studiosi descrivono, oggi, il panorama fisico e digitale, tipicamente post-gutenberghiano, dove l'umanità interagisce con infinite informazioni e contenuti di apprendimento. In questo scenario il libro cartaceo, afferma l'autore, non è superato, ma è uno dei format e linguaggi che vive felicemente nell'infosfera, se ne alimenta e l'alimenta continuamente, ibridandosi sempre più con i format digitali.

Il libro si conclude con il capitolo “*sfide aperte*”. Oggi, una delle parole più ricorrenti nel mondo scolastico e formativo è la parola “*personalizzazione*”. Ma per l'autore ce ne sono tante altre. Dai racconti dei navigatori dell'infosfera, di cui si parlerà nel seguito della presente scheda, emergono oltre 70 ambienti digitali, dei quali solo 4 o 5 comuni a tutti (Google, LinkedIn, Twitter, Facebook, WhatsApp), che costituiscono altrettante sfide per il formatore.

Il volume è articolato in sei capitoli e storie di quattordici navigatori dell'infosfera.

Nel primo e secondo capitolo si ragiona come alcuni megatrend impattano sul lavoro, le professioni, le competenze, gli ambienti di interazione umana, con cambiamenti che generano di per sé nuovi contesti di apprendimento, ma che richiedono un adeguamento profondo dei sistemi di formazione, pubblici e privati, scuole e aziende, ancora fermi, per la maggior parte, ai modelli dell'epoca industriale.

Il terzo capitolo è dedicato a chi deve fare i primi passi per adeguare il proprio ambiente formativo al *digital learning*.

¹ AMICUCCI F., *Apprendere nell'infosfera. Esperienzialità e nuove frontiere della conoscenza*, FrancoAngeli, p. 15.

² AMICUCCI F., *cit.*, pp. 13-14.

Il quarto capitolo si focalizza sulle innovazioni più marcate dell'apprendimento in modalità digitale.

Il quinto capitolo è dedicato alla rivoluzione della didattica, alle tante opportunità che si aprono.

Il capitolo sesto è un invito ad aprirsi al futuro, che sarà sempre più accelerato, affrontando le sfide che questo mondo impone. L'autore ne presenta undici, esemplificate come poli di un "arco teso di contrari": entusiasmo e preoccupazione, fisico e virtuale, guru di riferimento e persone della quotidianità, focalizzazione ed espansione, fiducia e controllo, cartella e cloud, connessione continua e distacco, rapidità e approfondimento, cerchie ristrette e cerchie allargate, formale e non formale, fiducia e felicità.

I capitoli sono inframezzati da storie di 14 navigatori dell'infosfera, 7 uomini e 7 donne, che rappresentano le tante modalità di informarsi, apprendere e relazionarsi nell'infosfera. In ogni storia si possono trovare aspetti familiari del quotidiano e, al tempo stesso, scoprire stili diversi, ambienti digitali che non si conoscevano ... Si tratta di tendenze consolidate e nascenti, utili per guardare e interpretare il futuro.

Un'ultima annotazione sulla composizione del testo: ogni capitolo, ogni paragrafo potrà essere letto autonomamente perché autoconsistente e, al tempo stesso, parte di un unico percorso e di tanti percorsi diversi.

Il libro si rivela stimolante sia per l'autorevolezza dell'autore che per i temi che vengono trattati.

Ma come fare i primi passi, soprattutto se si è in presenza di modalità tradizionali? Come disegnare evolute academy digitali, con programmi formativi di assoluta eccellenza? Il testo risponde a queste domande offrendo a docenti e formatori casi, esempi, consigli utili, tool immediatamente operativi, testimonianze, suggestioni sui futuri possibili.

Un libro, quindi, stimolante. L'autore, tra le altre finalità, ha scritto questo libro anche per invitare i protagonisti dei sistemi scolastici e formativi a ripensare profondamente le modalità di organizzare tutta l'organizzazione della didattica nella convinzione che investire sulla formazione significa contribuire a creare un futuro migliore.

M. Tonini



ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. L'anno del sorpasso*. Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2022, pp. 224.

La Federazione CNOS-FAP pubblica, a ritmo annuale, uno studio sulla presenza e la diffusione del sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

I volumi, curati dal dott. Giacomo Zagardo (ad oggi sono otto su questo argomento), sono pubblicati nella Collana "Quaderni" e scaricabili anche dal sito "Biblioteca CNOS-FAP".

Quello presentato in questa recensione è il Quaderno nr. 11.

Particolarmente significativo è il sottotitolo della presente pubblicazione: "L'anno del sorpasso".

Se il lettore ha avuto il tempo di analizzare i titoli degli ultimi tre Quaderni, è venuto a contatto con la riflessione più aggiornata che l'Autore sta sviluppando sul sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP):

- Quaderno nr. 09: *La IeFP nelle Regioni tra consolidamento e stasi* (2019);
- Quaderno nr. 10: *La IeFP nelle Regioni. Una risposta all'Europa ai tempi del Covid* (2020);
- Quaderno nr. 11: *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. L'anno del sorpasso* (2021).

In estrema sintesi Zagardo tratteggia l'evoluzione aggiornata del sistema formativo regionale: il cantiere italiano della progressiva costruzione della "filiera lunga della formazione tecnico-professionale" come denominata dall'INAPP (Quaderno nr. 9); la coerenza tra il sistema regionale di IeFP italiano e gli orientamenti europei (Quaderno nr. 10); la lenta ma progressiva crescita degli allievi che frequentano il sistema, portata avanti dalle istituzioni formative accreditate degli Enti di FP rispetto alle istituzioni scolastiche coinvolte per l'erogazione della analoga offerta formativa: "In complesso, le iscrizioni di I-IV anno presso i CFP accreditati hanno avuto un incremento del 2,4% rispetto all'anno precedente, in lenta ma continua crescita dalla partenza dei percorsi, mentre si registra a carico della IeFP nelle scuole un'ulteriore flessione del 15,2% rispetto all'a.f. 2017-2018" (p. 8).

L'Autore valorizza, come fonti, il XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP a.f. 2018-2019. Rapporto tecnico a cura di Emmanuele Crispolti, pubblicato nel mese di maggio 2021 e le informazioni delle Amministrazioni pubbliche regionali e provinciali.

Il volume ha un impianto ormai consolidato. C'è, innanzitutto, una *introduzione generale* che analizza e commenta la situazione del sistema regionale di IeFP nel suo complesso relativamente all'anno di riferimento; è descritta, poi, la *situazione del sistema formativo* presente nelle varie Regioni con una scheda specifica; il lettore trova, infine, sempre spunti conclusivi curati dall'Autore. Oltre ad illustrare gli "ormai noti" punti di forza e di criticità del sistema regionale nel suo complesso, nella presentazione di questo volume vengono sottolineati due aspetti che appaiono meritevoli di attenzione.

Il primo è legato al finanziamento del sistema duale, previsto dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Scrive l'Autore: "C'è una buona correlazione tra numero di allievi nei percorsi ordinamentali e ampiezza della platea di allievi in "duale". Alla luce di questa affermazione ci sembra di poter dire che non saranno le maggiori risorse destinate al sistema duale ad irrobustire tutto il sistema formativo regionale italiano, soprattutto del Centro-Sud, dove è ancora molto carente perché – continua ad argomentare l'Autore – "è impensabile «curvare» l'offerta formativa per i destinatari da una modalità di formazione «ordinamentale» a quella duale, senza dare solidità a tutto l'impianto". Questa tesi, suffragata dall'esperienza vissuta dagli Enti di Formazione Professionale, trova molti consensi: l'offerta del sistema duale sarà una vera opportunità se accompagnata da una progressiva messa a regime del sistema formativo anche in quelle Regioni dove a sistema ancora non è.

Il secondo è legato al finanziamento dell'offerta formativa. Va riconosciuto il merito all'Autore di aver studiato da tempo questo particolare aspetto. È ormai nota la disparità di costo sostenuta dalla collettività per erogare la Formazione Professionale. Quella scolastica costa alla collettività € 8.736,15 (Dati del Ministero dell'Istruzione sulla spesa annuale per studente, 28.03.2022), mentre quella erogata dall'istituzione formativa costa alla collettività € 4.700,00. L'Autore, che insieme

al prof. Giulio Maria Salerno, ha curato lo studio *“Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP. Analisi, indicazioni e proposte”* edito dal CNOS-FAP nel 2020, avanza una specifica proposta per colmare anche la “disomogeneità” del finanziamento: *“la necessità di arrivare a una razionalizzazione del settore, rilanciando la condivisione di nuovi criteri unitari per i costi standard cui collegare il finanziamento dei percorsi”*. Si ritiene questa proposta davvero strategica per gli Enti di Formazione Professionale che, attraverso i soggetti FORMA e CENFOP, sono anche impegnati a rinnovare il CCNL-FP ormai scaduto nel lontano 2013 e rilevano nel disomogeneo finanziamento del sistema formativo da parte delle Regioni e nella variegata applicazione del CCNL-FP i nodi – i principali? – che sono sul tavolo contrattuale da affrontare con le Organizzazioni Sindacali per giungere ad una soluzione positiva della trattativa.

Per offrire al lettore, poi, la situazione del sistema nelle singole Regioni, l'Autore si avvale di uno schema riproposto ogni anno. Ogni scheda regionale contiene, all'inizio, alcuni indicatori sintetici di struttura (presentazione del percorso, iscritti al 1° anno, percentuale degli allievi della IeFP sul gruppo di età 14-17 anni, percorsi e iscritti del 1°, 2°, 3° anno e livello di sussidiarietà). Seguono, poi, voci tematiche sui molteplici aspetti della IeFP: la normativa, il modello, la sede di svolgimento del percorso, i docenti, l'articolazione oraria, la flessibilizzazione del percorso (accoglienza, orientamento e counselling/facilitazione, formazione d'aula e FAD, esperienze lavorative), gli esiti e le certificazioni, i crediti, il governo del sistema, i destinatari, i costi, la presenza o non presenza del quarto anno, l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale.

Ogni Quaderno contiene, infine, delle “Conclusioni”. Si tratta di proposte formulate dall'Autore che, se attuate, possono, a suo giudizio, contribuire a consolidare i punti di forza e/o intervenire sui punti di debolezza del sistema formativo regionale.

M. Tonini

In allegato a questo numero (3/2022)

Appunti per Formatori

MANTEGAZZA R.

Un giorno per diletto

La lettura in classe con gli allievi
della Istruzione e Formazione Professionale

Scaricabile dal sito web
della Federazione CNOS-FAP

www.cnos-fap.it