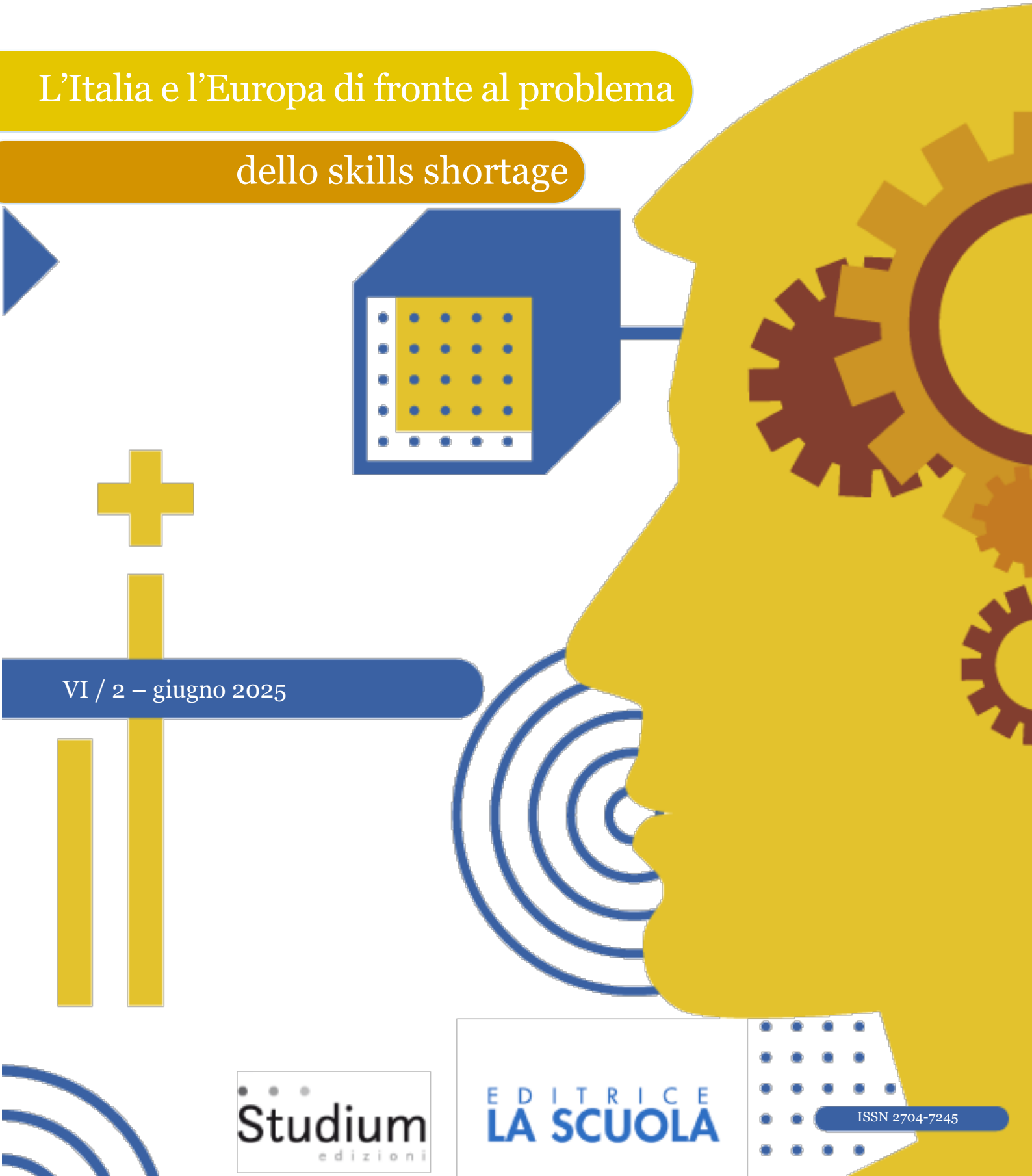
NUOVA **PROFESSIONALITÀ**

Bimestrale di studi e orientamento per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato lavorativo

L'Italia e l'Europa di fronte al problema dello skills shortage



VI / 2 – giugno 2025

Studium edizioni

EDITRICE LA SCUOLA

ISSN 2704-7245

NUOVA **PROFESSIONALITÀ**

Bimestrale di studi e orientamenti per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato formativo

DIRETTORE RESPONSABILE: ***Giuseppe Bertagna***

CONDIRETTORI: ***Gianni Bocchieri, Eugenio Gotti, Emmanuele Massagli***

COMITATO DIRETTIVO: ***Antonio Bonardo***, *GiGroup Spa*; ***Paolo Cesana***, *Fondazione Clerici*; ***Raffaele Crippa***, Rete ITS meccatronici; ***Alessandra Spagnolo***, Adecco Spa; ***don Mario Tonini***, CNOS-FAP; ***Roberto Vicini***.

REDAZIONE: ***Paolo Bertuletti*** (coordinatore di redazione), ***Matteo Colombo***, ***Ilaria Fiore***, ***Sabrina Natali***.

PROGETTO GRAFICO: ***Nicolò Fontana***

CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI

Elisabetta Bani, Università di Bergamo; ***Franco Bochicchio***, Università di Genova; ***Vanna Boffo***, Università di Firenze; ***Andrea Cegolon***, Università di Macerata; ***Maria Cinque***, LUMSA; ***Massimiliano Costa,*** Università Ca' Foscari (Venezia); ***Antonia Criscenti***, Università di Catania; ***Fabrizio D'Aniello***, Università di Macerata; ***Daniela Dato***, Università di Foggia; ***Giovanna Del Gobbo***, Università di Firenze; ***Paolo Di Rienzo***, Università di Roma Tre; ***Piergiuseppe Ellerani***, Università del Salento***; Loretta Fabbri***, Università di Siena; ***Paolo Federighi***, Università di Firenze; ***Alessandra Gargiulo Labriola***, Università Cattolica (Milano); ***Silvia Ivaldi***, Università di Bergamo; ***Manuela Ladogana***, Università di Foggia; ***Daniela Maccario***, Università di Torino; ***Francesco Magni***, Università di Bergamo; ***Valerio Massimo Marcone***, Università di Roma Tre; ***Alessandra Mazzini***, Università di Bergamo; ***Claudio Melacarne***, Università di Siena; ***Viviana Molaschi***, Politecnico di Torino; ***Paolina Mulè***, Università di Catania; ***Giuseppe Negro***, ASCLA; ***Andrea Potestio***, Università di Bergamo; ***Margherita Rabaglia***; ***Arduino Salatin***, IUSVE***; Adriana Schiedi***, Università di Bari; ***Concetta Tino***, Università di Padova; ***Fabio Togni***, Università di Firenze; ***Alessandra Vischi***, Università Cattolica (Brescia); ***Carla Xodo***, Università di Padova***; Giuseppe Zago***, Università di Padova.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86 - 00193 Roma - Tel. 06 68 65 846 - Sito Internet: gruppostudium@edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Ufficio abbonamenti - Tel. 041 27 43 914 - abbonamenti@edizionistudium.it.

SOMMARIO

RUBRICHE

Il lavoro che cambia
Le sfide poste dalla denatalità e dall'invecchiamento
a cura di *Giuliano Cazzola* 4

Innovazioni e Pari opportunità
Filiera professionalizzante lunga, riqualificazione e aggiornamento
a cura di *Alessandra Servidori* 6

PROBLEMI E PROPOSTE

Piano d'azione UE per affrontare la carenza di manodopera e di competenze
di *Eugenio Gotti* 10

Le cause del mismatch nella visione di Ezio Tarantelli
di *Luca Tarantelli* 19

Apprendistato: e se il valore fosse nella formazione?
di *Umberto Lonardoni* 27

ALTERNANZA FORMATIVA

Internazionalizzazione degli ITS
Modelli di cooperazione formativa tra Italia e Africa
di *Giuseppe Guglielmo Nardiello* 31

Formare il futuro
L'impegno salesiano nel "Piano Mattei" per colmare il divario di competenze tra Africa e Italia
di *Elio Cesari* 38

MISCELLANEA

ITS Academy e riconoscimento sociale
Prime riflessioni a partire dal caso dell'ITS Academy Logistica Emilia-Romagna tra esperienze, rappresentazioni e sfide culturali dell'istruzione terziaria non accademica
di *Virginia Capriotti* 47

Leadership educativa nei servizi 0-6
Una ricerca qualitativa su percezioni, concezioni e pratiche in educatori e insegnanti
di *Alessia Canella, Lorenza Da Re* 58

ISSN 2704-7245

Il lavoro che cambia

Le sfide poste dalla denatalità e dall'invecchiamento

a cura di ***Giuliano Cazzola***

L'inverno demografico (il combinato disposto tra denatalità ed invecchiamento) non pone solo problemi ormai antichi (anche se non risolti) per la sostenibilità dei sistemi di welfare ed in particolare dei modelli di pensionamento, ma ormai determina effetti destabilizzanti anche sul versante del mercato del lavoro.

Per la prima volta in Italia (ma la tendenza è diffusa, sia pure in forme diverse, anche in altri paesi europei) si è verificata una crisi dell'occupazione dal lato dell'offerta, ovvero ci sarebbero i posti ma non i lavoratori in grado di ricoprirli. Ovviamente il ragionamento è molto più complesso e varia a seconda dei territori e dei comparti produttivi: gli ultimi dati dell'Istat, riferiti a febbraio 2025, hanno certificato la presenza di 1,5 milioni di disoccupati (divisi praticamente a metà tra uomini e donne) e di oltre 12 milioni (7,7 milioni le donne e 4,4 milioni gli uomini) di inattivi, di un'età compresa tra i 15 e i 64 anni (che continua ad essere il range delle persone ritenute in età di lavoro).

Pur senza disporre dell'ufficialità dell'Istat il Sistema Informativo Excelsior - progetto promosso da Unioncamere in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e con l'Unione Europea - effettua il monitoraggio del fabbisogno di assunzioni e certifica il difficile reperimento del personale necessario. Si tratta dell'unica rilevazione ufficiale che analizza, a cadenza mensile, i programmi di assunzione riferiti ad un universo di oltre 1 milione e 300mila aziende.

La criticità nel reperimento dei lavoratori dipende da molti fattori, il più importante dei quali è certamente quello delle competenze e delle professionalità disponibili. Il che chiama direttamente in causa il sistema scolastico e formativo, le politiche attive del lavoro per quanto riguarda l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Ma a queste criticità qualitative se ne aggiungono in misura crescente altre, prettamente quantitative, nella difficile reperibilità di manodopera.

Secondo il più recente Rapporto sono oltre 497mila i lavoratori ricercati dalle imprese a gennaio 2025 e circa 1,4 milioni per il primo trimestre dell'anno. Stabile rispetto a 12 mesi fa la difficoltà di reperimento che riguarda sempre

almeno una assunzione su due (49,4%), soprattutto a causa della mancanza di candidati (32,0%). Inoltre, sono 148mila i posti di lavoro (30% delle assunzioni di gennaio) per cui le imprese manifestano una preferenza per i giovani sotto i 30 anni. Risulta difficile anche reperire per il 38,4% del fabbisogno anche il personale non qualificato. A gennaio, poi, le imprese avevano programmato oltre 89mila assunzioni di lavoratori immigrati, pari al 18% del totale.

Viene a chiedersi per quali motivi una situazione siffatta (di pieno impiego magari a macchie di leopardo) sia del tutto estranea nella narrazione sindacale - riguardante l'occupazione e le retribuzioni - quando il venire meno del classico "esercito di riserva" rafforza il potere contrattuale dei lavoratori professionalizzati che si vedono costretti ad arrangiarsi ognuno per conto loro col proprio datore o andando a cercare condizioni più vantaggiose in altre aziende.

Ci sono poi altri segnali significativi che sfuggono, in particolare i "buchi" che la denatalità ha determinato nella catena delle coorti che si avvicendano nel mercato del lavoro. Il mondo del lavoro invecchia, le coorti che crescono di più sono quelle più anziane. Secondo i dati Istat l'aumento dell'occupazione (+0,6%, pari a +145mila unità) riguarda gli uomini e le donne, i dipendenti e gli autonomi, tutte le classi d'età ad eccezione dei 35-49enni tra i quali il numero di occupati diminuisce. Mentre tra il 2014 e il 2023, la quota di persone con un'età compresa tra i 50 e i 64 anni è aumentata del 5,8% in Europa (+5,2 milioni) e del 14,8% in Italia (+1,8 milioni). Influiscono certamente su questo trend le regole riguardanti l'età pensionabile e la crisi dell'offerta che induce le aziende a trattenere più a lungo il personale qualificato. Sono tuttavia prevalenti gli effetti degli andamenti demografici. Col passare del tempo vi è anche il passaggio automatico dei lavoratori a coorti più anziane, mentre quelle che seguono sono in numero inferiore per banali motivi demografici (nel senso che non sono nati in numero adeguato). Ne deriva che la fotografia del mercato del lavoro riguarda più o meno la stessa platea, ma che i soggetti, invecchiando, hanno cambiato coorte e quindi sembrano in numero maggiore. Il fatto è che le coorti che seguono non sono in numero sufficiente per sostituire quelle che escono.

Giuliano Cazzola
Pubblicista e giuslavorista

Innovazioni e Pari opportunità

Filiera professionalizzante lunga, riqualificazione e aggiornamento

a cura di ***Alessandra Servidori***

Le nuove competenze digitali avanzate rappresentano la prima ricerca di skill dall'esterno delle aziende e dell'aggiornamento interno impattando di conseguenza sui modelli di lavoro e sul mondo delle professioni ma soprattutto e prima di tutto sui percorsi di formazione scolastica e superiore, spesso non aggiornati.

Per Future of jobs report 2025 del Word Economic Forum, l'accesso digitale è la tendenza più trasformativa entro il 2030 per la quale per 6 datori di lavoro su 10 la carenza di competenza è il principale ostacolo. Il mercato del lavoro globale si sta rimodellando. I posti di lavoro creati equivalgono al 14% dell'occupazione odierna. Parallelamente, 92 milioni di ruoli saranno sostituiti da queste stesse tendenze. Ciò significa che ci sarà un aumento netto dell'occupazione di 78 milioni di posti di lavoro. Alcuni lavori stanno crescendo rapidamente: in termini percentuali, la domanda di ruoli guidati da progressi tecnologici come l'intelligenza artificiale (IA) sta aumentando rapidamente. Questi lavori includono: specialisti di big data, ingegneri fintech e specialisti di IA e apprendimento automatico.

I dati sull'occupazione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro, individua le 15 professioni che vedranno la maggiore crescita netta e il maggiore declino. I lavori in maggiore crescita sono quelli che rivestono un ruolo centrale in molte economie. I braccianti agricoli sono in cima alla lista, tuttavia, stando alle ultime riflessioni in materia di *green*, dove le tendenze della transizione verde, compresi gli sforzi per ridurre le emissioni di carbonio e adattarsi alla crisi climatica, dovevano portare alla creaizone di 34 milioni di nuovi posti di lavoro entro il 2030, aggiungendosi ai 200 milioni di braccianti agricoli di oggi, stando alla frenata europea e non solo, saranno da rivedere.

Anche l'ampliamento dell'accesso digitale e l'aumento del costo della vita stanno contribuendo alla crescita delle professioni. Completano la lista i fattorini, gli sviluppatori di software, gli operai edili e i commessi. Anche i lavoratori dell'industria alimentare figurano tra i lavori in maggiore crescita, mentre i lavori di assistenza, tra cui infermieri, assistenti sociali e consulenti, sono destinati a crescere in modo significativo nei prossimi cinque anni. Ciò può essere spiegato

dalle tendenze demografiche, in particolare dall'invecchiamento della popolazione in età lavorativa.

Un'attenzione crescente all'apprendimento continuo, ai programmi di aggiornamento e riqualificazione ha consentito ad alcune aziende di anticipare e gestire meglio i requisiti di competenze future. Si prevede che le competenze tecnologiche cresceranno in importanza più rapidamente di qualsiasi altra competenza nei prossimi cinque anni. AI e Big data sono in cima alla lista, seguiti da reti, sicurezza informatica e alfabetizzazione tecnologica. Anche il pensiero creativo, la resilienza, la flessibilità e l'agilità stanno diventando sempre più importanti, insieme alla curiosità e all'apprendimento continuo. Completano le prime 10 competenze in ascesa la leadership e l'influenza sociale, la gestione dei talenti, il pensiero analitico e la tutela dell'ambiente.

Le aziende stanno investendo sempre di più in programmi di riqualificazione e aggiornamento per allineare la propria forza lavoro alle richieste in evoluzione: il World Economic Forum sta lavorando con aziende, mondo accademico e governi per aiutare le persone in tutto il mondo a prepararsi all'economia di domani. Sul fronte della formazione iniziale persiste la difficoltà di costruire una filiera lunga della formazione professionale presente su tutto il territorio nazionale, ma diversificata per rispondere ai fabbisogni espressi dai mercati del lavoro locali.

Rispetto alla formazione continua si confermano i bassi livelli di partecipazione degli individui agli interventi formativi. Più in generale, continuano a manifestarsi diseguaglianze individuali e territoriali di accesso alla formazione che rappresentano un tratto comune a tutte le filiere formative. Una risposta adeguata a questa sfida presuppone non soltanto la capacità di migliorare i processi di definizione delle strategie e dei programmi di intervento e di rafforzare la governance dei sistemi di formazione, ma anche la volontà di porre al centro del processo di apprendimento la persona, riconoscendole un diritto soggettivo alla formazione che sia effettivamente esigibile.

Con l'espressione filiera lunga della formazione tecnico-professionale si in tende un sistema di offerta formativa composto dai segmenti dell'Istruzione e formazione professionale (IeFP), Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e Istituti tecnologici superiori (ITS Academy). La filiera lunga costituisce un binario di specializzazione tecnica, nel quale le tre filiere, rispondendo a diversi fabbisogni di competenze espressi dal mercato del lavoro, e pur mantenendo una propria autoconsistenza, possano articolarsi come possibili step di progressiva specializzazione. Si tratta di sistemi governati da istituzioni differenti, poiché Ie FP e IFTS sono di esclusiva competenza regionale, rispondenti a Livelli essenziali delle prestazioni nazionali che fanno capo al Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. Inoltre, nel caso di IeFP, si tratta di percorsi validi per l'assolvimento del diritto-dovere. Il sistema degli ITS Academy

è invece di competenza del Ministero dell'Istruzione e del merito. I principali impulsi allo sviluppo di tali filiere de rivano da alcune novità legislative e da nuove opportunità di investimento provenienti dai fondi del PNRR (Missioni 4 e 5). L'attuazione del programma è affidata alle programmazioni regionali nella cornice unitaria tracciata dal Piano nazionale nuove competenze (PNC) che ha delineato il quadro strategico di coordinamento delle politiche attive del lavoro e della formazione.

L'obiettivo di fondo del PNC è stato essenzialmente quello di sostenere e incentivare la "transizione duale", ossia far evolvere la formazione professionale verso una modalità di apprendimento nella quale il work-based learning diventi la componente trasversale a tutta l'offerta, non solo in riferimento al target dei giovani e al rafforzamento del sistema duale, ma in riferimento a tutti i target del Piano. All'interno di questo quadro strategico si inseriscono gli atti di indirizzo adottati, prime fra tutti, 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, sviluppate, da un lato, acquisendo le indicazioni del documento siglato con la Commissione europea relativo agli Operational arrangements (OA) per l'Italia , dall'altro, in una logica di continuità rispetto a quella che era stata la sperimentazione condotta a partire dall'Accordo Stato-Regioni.

I processi di completa adozione e di rinnovamento dei repertori, se condotti a termine in tempi ragionevoli, potrebbero influire positivamente sulla riduzione del mismatch tra la domanda delle aziende e l'offerta di lavoro che si aggira, secondo alcune stime (Unioncamere e Anpal), intorno al 30% (come dato medio nazionale per l'intera economia) delle necessità segnalate dagli imprenditori. Poiché vi sono diversi comparti in cui le imprese non riescono a trovare le figure professionali di cui hanno bisogno (ad esempio nei settori meccanico, elettrico, logistica e termoidraulica) e altri comparti in cui il numero dei giovani diplomati e specializzati eccede quello delle richieste delle aziende (ad esempio benessere e ristorazione), si evidenzia la necessità di indirizzare in modo più puntuale strategie e finanziamenti per potenziare l'offerta di figure più occupabili, in parallelo orientando anche la nuova utenza verso tali scelte.

In sostanza, per sciogliere i nodi principali che ostacolano la fruizione completa della filiera lunga della formazione tecnico-professionale si dovrebbe estendere l'offerta formativa su tutto il territorio nazionale e rinnovare costantemente i repertori, ponendo particolare attenzione allo sviluppo di adeguati processi di "curvatura" regionale dei contenuti formativi delle diverse figure sui fabbisogni espressi dai mercati locali.

Le Università italiane su impulso del ministero Università e Ricerca hanno organizzato 188 nuovi corsi di laurea per l'anno accademico 2024/2025 (sic!) Si tratta di 102 lauree magistrali, 71 lauree triennali e 15 corsi a orientamento

professionale. Da Nord a Sud dell'Italia, le Università si stanno aggiornando, proponendo nuove lauree per formare i professionisti digitali con un posto di lavoro assicurato, dall'esperto di cyber risk a quello di sistemi IoT, dall'allevatore di precisione al DPO. Al centro dell'offerta si trovano le discipline tecnico-scientifice STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), il digitale e non può mancare l'attenzione alla sostenibilità. Dalle triennali in Economia sostenibile per le sfide sociali, alla Biologia della salute umana e ambientale passando per l'Ingegneria dell'energia elettrica per lo sviluppo sostenibile, arrivando alle magistrali in Ospitalità per lo sviluppo turistico sostenibile, Economia, finanza e sostenibilità o Sostenibilità trasformativa.

La domanda di esperti digitali è in Italia in continuo aumento, nonché insoddisfatta: da un lato i dati sulla disoccupazione giovanile continuano ad allarmare, dall'altro le aziende cercano professionisti digitali, prendono iniziative formative, affinchè anche il sistema dell'istruzione tenga conto dei nuovi bisogni del mercato del lavoro e aggiorni l'offerta formativa universitaria. Gli atenei italiani hanno portato novità per stare al passo coi tempi, affinando i propri corsi in base al nuovo sapere, alle competenze che oggi sono richieste e anche guardando alle sfide che ci attendono in tanti settori.

Alessandra Servidori

Componente Comitato Interministeriale Diritti Umani

Piano d'azione UE per affrontare la carenza di manodopera e di competenze

Una strategia integrata per il futuro del lavoro in Europa

di ***Eugenio Gotti***

L'Unione Europea sta affrontando una crescente carenza di manodopera e competenze, con impatti significativi sulla crescita economica e sulla coesione sociale. Per affrontare questa situazione, la Commissione Europea ha presentato un Piano d'azione che si concentra su cinque aree chiave: l'attivazione delle persone sottorappresentate nel mercato del lavoro, il sostegno alle competenze, la formazione e l'istruzione, il miglioramento delle condizioni di lavoro, la mobilità equa all'interno dell'UE per i lavoratori e i discenti, e l'attrazione di talenti da paesi terzi. Il Piano promuove la formazione continua, l'aggiornamento delle competenze e la riqualificazione professionale, con un focus crescente sul coinvolgimento diretto delle imprese e degli stakeholder economici. L'obiettivo è creare sinergie tra i diversi programmi e fondi, massimizzando l'impatto degli investimenti europei per aumentare la disponibilità di manodopera e di competenze e garantire una forza lavoro qualificata e adattabile alle esigenze del mercato del lavoro del futuro.

Dal mismatch alla scarcity: un'evoluzione preoccupante

La carenza di manodopera e di competenze rappresenta una sfida crescente per l'Italia e per tutta l'Unione Europea, con impatti significativi sulla crescita economica, la coesione sociale e la competitività del mercato del lavoro.

Sono anni che assistiamo alla continua e progressiva crescita del cosiddetto mismatch tra competenze dei lavoratori e fabbisogni delle imprese, che genera l'apparente paradosso di disoccupazione giovanile e difficoltà di reperimento di profili professionali da parte delle imprese.

Oggi assistiamo ad un'evoluzione inedita di tale situazione.

Da una parte continua a crescere la difficoltà da parte delle aziende nel trovare candidati idonei[1]. Tale fenomeno è cresciuto dal 21% del 2017 al 48% del 2024 come media nazionale.

[1] Tutti i dati che seguono sono tratti dai rapporti Excelsior per il 2024 ed eventualmente precedenti, tutti disponibili al sito https://excelsior.unioncamere.net/

Un dato che non è esagerato definire allarmante, considerando peraltro che rappresenta un valore medio geografico e professionale, che si aggrava sia nella dorsale geografica nord-est-centro dove si arriva al 57%, sia per i profili professionali degli operai specializzati (63,8%) e professioni tecniche (55,5%).

Ma l'evoluzione della situazione si manifesta meglio guardando le parti basse della classifica: siamo in una condizione nella quale anche le professioni non qualificate hanno una difficoltà di reclutamento del 34,5% e nessun territorio, nemmeno quelli meno dinamici, scende sotto il 37% di difficoltà di reperimento.

D'altra parte, sono due anni che in Italia per la prima volta cala la disoccupazione giovanile. Mentre tradizionalmente questa in Italia ondeggia intorno al 30%, oggi siamo al 18,3%, un livello mai così basso tra quelli registrati nelle serie storiche dell'Istat dal 2004. In un anno il tasso di disoccupazione giovanile è sceso di 5,6 punti. In numeri assoluti nei 12 mesi abbiamo 95mila disoccupati under 25 in meno.

Possiamo iniziare a pensare che il problema non sia più tanto né solo il mismatch, ma che stiamo iniziando a vedere le conseguenze di una vera e propria scarcity di manodopera e di competenze.

Nonostante un temporaneo rallentamento durante la pandemia di COVID-19, queste carenze di risorse professionali sono riemerse con forza, spinte dalla ripresa economica, dai cambiamenti nella domanda di competenze e dai fattori demografici.

La situazione evidentemente non potrà che peggiorare, viste le prospettive demografiche del nostro Paese che vedono per l'anno 2100 una diminuzione della popolazione dagli attuali 58 milioni a 36 milioni, per la maggior parte over 55.

Questa volta l'Italia non è sola ad affrontare questa problematica. Il contesto descritto è comune ai diversi paesi europei.

Secondo una recente indagine Eurobarometro[1], i lavoratori qualificati sono fondamentali per il successo delle piccole e medie imprese (PMI) in Europa. Il 95% di tutte le PMI afferma che è molto (82%) o moderatamente (13%) importante per il proprio modello di business avere lavoratori con le giuste competenze. Tuttavia, tre quarti (74%) delle PMI in Europa affermano di affrontare concretamente la carenza di competenze per almeno un ruolo lavorativo nella loro azienda al momento. Inoltre, quasi 4 aziende su 5 affermano che nell'indagine è generalmente difficile per loro trovare lavoratori con le giuste competenze e più della metà di loro (53%) ha difficoltà a trattenere lavoratori qualificati.

È per questi motivi che il 20 marzo 2024 la Commissione UE ha presentato una comunicazione[2] al Consiglio dell'Unione Europea[3] che presenta un Piano d'azione per

[1] https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2994.
[2] COM(2024) 131 final.
[3] Il Consiglio per l'Occupazione e la Politica Sociale dell'UE ha approvato il Piano il 2 dicembre 2024.

affrontare la carenza di manodopera e competenze. Si tratta con tutta evidenza di un orientamento strategico della Commissione che condizionerà gli interventi futuri.

Le carenze di manodopera e di competenze hanno implicazioni tanto economiche quanto sociali e rappresentano una sfida che deve essere affrontata con urgenza.

I timori della Commissione europea sono seri: la carenza di manodopera se non mitigata, rischia di ridurre la capacità di innovazione e l'attrattiva in termini di investimenti dell'UE, indebolendone la competitività; potrà rallentare le transizioni verde e digitale, esacerbare le disuguaglianze, ostacolare la coesione sociale e la stessa stabilità democratica.

Le cause della carenza di manodopera e competenze

Il Piano individua tre principali fattori che causano la carenza di manodopera e competenze: il cambiamento demografico, la crescita dei posti di lavoro nelle transizioni verde e digitale e le condizioni di lavoro.

Il cambiamento demografico, caratterizzato da una diminuzione della popolazione in età lavorativa e da un aumento della popolazione anziana, sta riducendo l'offerta di lavoro e aumentando la domanda di determinati servizi, in particolare nel settore dell'assistenza sanitaria e a lungo termine. Tra il 2009 e il 2023, la popolazione in età lavorativa nell'UE è diminuita da 272 milioni a 263 milioni e si prevede un ulteriore calo a 236 milioni entro il 2050.

Contestualmente, la crescita dei posti di lavoro nelle transizioni verde e digitale, sebbene rappresenti un'opportunità per l'economia europea, sta creando una domanda di competenze nuove e specializzate, che il sistema di istruzione e formazione fatica a soddisfare. Si stima che entro il 2030 saranno creati 3,5 milioni di nuovi posti di lavoro nel settore delle energie rinnovabili e la domanda di specialisti ICT, già oggi difficile da soddisfare per il 63% delle imprese, verrà più che raddoppiata. Le carenze di competenze sono particolarmente evidenti nei settori della scienza, della tecnologia, dell'ingegneria e della matematica (STEM).

A questi fattori si aggiungono le condizioni di lavoro, spesso caratterizzate da salari bassi, stress lavorativo elevato e scarsa sicurezza sul lavoro, che contribuiscono alla carenza di manodopera, rendendo alcune professioni meno attraenti. Più del 40% degli addetti alle pulizie, dei cuochi e dei prestatori di assistenza, e oltre il 30% dei lavoratori edili e dei conducenti dichiarano di incontrare notevoli difficoltà ad arrivare a fine mese. Quasi la metà dei lavoratori del settore sanitario, dell'assistenza residenziale e dei trasporti riferisce livelli elevati di stress lavorativo.

Le aree di intervento del Piano d'azione

Il Piano d'azione europeo rappresenta una risposta ambiziosa a una sfida complessa e multiforme. La sua attuazione richiederà un impegno a lungo termine e un'azione coordinata a tutti i livelli. La Commissione riconosce che si potrà garantire una forza lavoro qualificata e adattabile alle esigenze del mercato del lavoro del futuro

solo attraverso un investimento strategico nell'istruzione, nella formazione, nelle politiche attive del lavoro e nel miglioramento delle condizioni di lavoro.

Per questo vediamo nel Piano valorizzata tutta la filiera formativa, dalla formazione iniziale alla formazione continua, fino alle politiche attive del lavoro, riconoscendo l'importanza di un approccio integrato per lo sviluppo delle competenze e l'occupabilità dei lavoratori. In questo contesto, anche il programma GOL italiano viene citato come una buona prassi, dimostrando l'impegno dell'UE nel promuovere iniziative concrete e coerenti con gli obiettivi del Piano d'azione.

Per affrontare la carenza di manodopera e competenze, il Piano d'azione si concentra su cinque aree chiave, volte a sostenere l'attivazione delle persone sottorappresentate nel mercato del lavoro, fornire sostegno in relazione a competenze, formazione e istruzione, migliorare le condizioni di lavoro, migliorare la mobilità equa all'interno dell'UE per i lavoratori e i discenti, e attrarre talenti da paesi terzi.

1. Sostenere l'attivazione delle persone sottorappresentate nel mercato del lavoro

L'obiettivo della prima area di intervento è aumentare significativamente la partecipazione al mercato del lavoro di donne, giovani, anziani, persone con disabilità, persone provenienti da contesti migratori e minoranze razziali o etniche, raggiungendo i livelli dei paesi europei più virtuosi.

Oggi, nel complesso, il 21% della attuale popolazione di età compresa tra 20 e 64 anni rimane inattiva.

Se il tasso di attività di donne, giovani e persone scarsamente qualificate raggiungesse la media dei tre Stati membri con i tassi più alti, si potrebbero attivare 17 milioni di donne, 13 milioni di giovani e 11 milioni di persone con basse qualifiche entro il 2030.

Le donne hanno tassi di occupazione più bassi e una percentuale significativamente più elevata di lavoro part-time rispetto agli uomini, soprattutto a causa della ripartizione ineguale del lavoro domestico non retribuito e delle responsabilità di assistenza familiare. Esistono anche altri ostacoli strutturali, come la mancanza di servizi di educazione e cura della prima infanzia a prezzi accessibili e di qualità e di assistenza a lungo termine.

Per incentivare la partecipazione femminile, il Piano prevede politiche che favoriscano la conciliazione tra vita professionale e vita familiare, come l'ampliamento dell'offerta di servizi di assistenza all'infanzia a prezzi accessibili e di qualità, e promuove la parità di genere, combattendo gli stereotipi che ostacolano l'accesso delle donne a posizioni di leadership e a settori a prevalenza maschile.

Per contrastare la disoccupazione giovanile e l'abbandono scolastico precoce, il Piano propone la valorizzazione di programmi di formazione e istruzione professionale di alta qualità, allineati alle esigenze del mercato del lavoro, di facilitare l'ingresso dei

giovani nel mondo del lavoro con tirocini, apprendistato duale e programmi di inserimento lavorativo.

L'occupazione dei lavoratori anziani è spesso influenzata dalla rigidità delle norme pensionistiche, dalla rapida evoluzione dei requisiti di competenze combinati con un tasso inferiore di partecipazione alla formazione e da condizioni di lavoro che non sono adatte alle esigenze specifiche di questo gruppo, anche in termini di pratiche lavorative e ambienti di lavoro.

Per incoraggiare la loro partecipazione al mercato del lavoro, il Piano prevede una revisione delle normative sul pensionamento e sulla fiscalità, che renda più conveniente per loro continuare a lavorare, e promuove la formazione continua e l'aggiornamento delle competenze degli anziani per favorirne l'adattabilità alle nuove esigenze del mercato del lavoro.

Infine, il Piano si impegna a promuovere la rimozione delle barriere architettoniche e sociali che ostacolano la partecipazione delle persone con disabilità al mercato del lavoro e a promuovere l'inclusione lavorativa delle persone con disabilità attraverso incentivi alle aziende che le assumono e percorsi di formazione e accompagnamento personalizzati. Analogamente, per facilitare l'integrazione dei migranti nel mercato del lavoro, il Piano propone lo sviluppo di programmi di formazione linguistica e professionale, il riconoscimento delle qualifiche professionali acquisite all'estero e la lotta alla discriminazione.

2. Fornire sostegno in relazione a competenze, formazione e istruzione

Il Piano mira, inoltre, a migliorare l'offerta di formazione e istruzione, sia iniziale che continua, per rispondere all'evoluzione delle esigenze del mercato del lavoro, promuovendo l'acquisizione di competenze chiave, digitali e verdi.

Per incentivare l'apprendimento permanente, il Piano intende promuovere la formazione continua con un focus sull'aggiornamento delle competenze e la riqualificazione professionale. L'obiettivo è far sì che almeno il 60% di tutti gli adulti partecipi alla formazione ogni anno entro il 2030.

Il Piano intende valorizzare lo sviluppo di percorsi di istruzione e formazione professionale di alta qualità, flessibili e allineati alle esigenze del mercato del lavoro, con una forte componente di alternanza scuola-lavoro. Inoltre, si intendono rafforzare le competenze digitali e verdi, essenziali per la transizione verso un'economia più sostenibile e digitale, e migliorare l'orientamento professionale e il riconoscimento delle qualifiche, per facilitare la mobilità lavorativa e l'accesso alle professioni regolamentate.

3. Migliorare le condizioni di lavoro

Il Piano sottolinea l'importanza di rendere il lavoro più attraente, migliorando la qualità dell'occupazione e promuovendo il benessere dei lavoratori.

Per garantire una retribuzione equa e dignitosa, il Piano prevede di garantire salari minimi adeguati e contrastare il divario retributivo di genere. Per migliorare la salute e la sicurezza sul lavoro, si propongono misure di prevenzione e protezione dei lavoratori da rischi fisici, chimici e psicosociali. Per promuovere l'equilibrio tra lavoro e vita privata, si prevede di garantire misure come il diritto alla disconnessione, il telelavoro flessibile e il congedo parentale. Infine, per combattere lo stress lavorativo e promuovere il benessere dei lavoratori, il Piano propone misure di supporto psicologico e promozione di stili di vita sani.

4. Migliorare la mobilità equa all'interno dell'UE per i lavoratori e i discenti

Il Piano promuove la libera circolazione dei lavoratori all'interno dell'UE, rimuovendo gli ostacoli alla mobilità e promuovendo l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Nel 2023, circa 10,7 milioni di cittadini dell'UE di età compresa tra i 15 e i 64 anni vivevano in uno Stato membro dell'UE diverso da quello di origine, di cui oltre 7,5 milioni attivi nel mercato del lavoro, pari al 3,6% della forza lavoro totale dell'UE.

Per semplificare il riconoscimento delle qualifiche professionali, si prevede di realizzare un sistema più snello ed efficiente, che consenta ai lavoratori di esercitare la propria professione in qualsiasi Stato membro. Per migliorare l'accesso alle informazioni sulle opportunità di lavoro in altri Stati membri, il Piano propone di sviluppare piattaforme online e servizi di supporto alla mobilità, come la rete europea dei servizi per l'impiego (EURES), che mira a facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro a livello transfrontaliero.

Il Piano si impegna anche a ridurre gli ostacoli alla mobilità, come le barriere linguistiche, gli oneri amministrativi e le difficoltà di accesso all'alloggio. Per promuovere la mobilità degli apprendisti e degli studenti, si prevedono iniziative che favoriscano l'acquisizione di competenze ed esperienze internazionali. La proposta di raccomandazione del Consiglio "L'Europa in movimento" contiene obiettivi ambiziosi per la mobilità ai fini formativi entro il 2030, tra cui la partecipazione del 25% dei laureati e del 15% dei diplomati dell'istruzione e formazione professionale.

5. Attrarre talenti da paesi terzi

Il Piano riconosce il fatto che i paesi europei sono poco attrattivi per i lavoratori stranieri più qualificati. Per questo si intende incoraggiare l'attrazione di talenti da paesi terzi per colmare le carenze di manodopera in settori specifici, garantendo l'accesso alle competenze necessarie per la crescita economica e la competitività dell'UE.

Per semplificare le procedure di immigrazione per i lavoratori qualificati provenienti da paesi terzi, si propone l'adozione di misure che rendano più facile l'ingresso e il soggiorno nell'UE per motivi di lavoro.

Numerosi e di forte impatto gli interventi previsti in questo ambito di intervento.

È stata proposta la creazione di un bacino di talenti dell'UE, una piattaforma online aperta a tutti i cittadini di paesi terzi che cercano lavoro nell'UE. Questa piattaforma consentirà ai datori di lavoro negli Stati membri partecipanti di pubblicare i loro posti vacanti e ai cittadini di paesi terzi di candidarsi per le posizioni. Questo strumento si propone di integrare le disposizioni sulla circolazione delle persone incluse negli accordi di libero scambio dell'UE. Una volta assunti, i cittadini di paesi terzi godranno degli stessi diritti e obblighi dei lavoratori dell'UE.

L'UE inoltre sta stringendo partenariati con paesi terzi per promuovere percorsi legali di ingresso, gestendo strategicamente la migrazione e riducendo la migrazione irregolare. Questi partenariati favoriscono la cooperazione tra l'UE, gli Stati membri e i paesi partner per la mobilità e lo sviluppo delle competenze. Finora, sono stati avviati partenariati con Marocco, Tunisia, Egitto, Pakistan e Bangladesh. Questi partenariati supportano programmi di mobilità che consentono ai cittadini dei paesi partner di studiare, lavorare o formarsi nell'UE.

La certificazione delle competenze e il riconoscimento delle qualifiche sono aspetti fondamentali per attrarre talenti da paesi terzi. Processi lenti o complessi per il riconoscimento delle competenze possono limitare le opportunità occupazionali dei cittadini stranieri e scoraggiare i datori di lavoro. Per questo, la Commissione ha emanato una raccomandazione per semplificare e accelerare il riconoscimento delle qualifiche acquisite al di fuori dell'UE[1].

La Commissione riconosce quale elemento fondamentale garantire condizioni di lavoro eque e paritarie per i cittadini di paesi terzi. Ciò include la protezione da pratiche di sfruttamento o sleali e la garanzia degli stessi diritti e obblighi dei lavoratori dell'UE una volta assunti. I lavoratori migranti devono essere trattati in modo equo, evitando discriminazioni e garantendo pari opportunità.

Per attrarre talenti, è inoltre necessario creare una cultura dell'accoglienza e politiche di integrazione efficaci, che includano istruzione, formazione, occupazione, assistenza sanitaria e alloggio.

Per facilitare l'immigrazione di lavoratori qualificati, l'UE sta lavorando per semplificare le procedure di immigrazione, tramite la revisione della direttiva sulla Carta blu - per l'ingresso ed il soggiorno di lavoratori altamente qualificati - e della direttiva sul permesso unico di soggiorno e di lavoro.

Possiamo vedere come l'Italia stia già andando in questa direzione con la recente normativa che consente l'assunzione di cittadini stranieri non comunitari formati all'estero oltre le quote annuali previste dai "decreti flussi". La Legge 50/2023 ha modificato l'articolo 23 del Testo Unico dell'immigrazione, consentendo l'ingresso di cittadini stranieri non comunitari che abbiano completato specifici programmi di

[1] Comunicazione della Commissione sulla mobilità delle competenze e dei talenti (COM(2023) 715 final del 15 novembre 2023).

formazione professionale e civico-linguistica all'estero. Questi programmi, predisposti e valutati secondo le Linee Guida adottate dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali il 7 luglio 2023, mirano a fornire ai partecipanti le competenze professionali e linguistiche necessarie per un efficace inserimento nel mercato del lavoro italiano.

La formazione professionale si concentra sui settori con maggiore richiesta di manodopera, offrendo percorsi formativi mirati alle esigenze specifiche delle imprese italiane. La formazione civico-linguistica, invece, si concentra sull'apprendimento della lingua italiana e sulla conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione e della convivenza civile, favorendo l'integrazione dei migranti nella società italiana.

Questa novità, introdotta dalla Legge 50/2025 di conversione del "Decreto Cutro", rappresenta un'opportunità per le imprese italiane di accedere a un bacino più ampio di lavoratori qualificati e contribuire a colmare il gap di competenze nel mercato del lavoro.

La possibilità di assumere stranieri formati all'estero al di fuori delle quote annuali dei flussi rappresenta un importante punto di svolta nella gestione dei flussi migratori per motivi di lavoro. Le imprese italiane possono ora reclutare lavoratori qualificati in modo più agile e tempestivo, rispondendo in modo efficace alle proprie esigenze di personale.

Per i lavoratori stranieri, questi programmi offrono un'opportunità di ingresso regolare e qualificato in Italia, con la possibilità di ottenere un contratto di lavoro e di costruire un futuro nel nostro Paese. La formazione ricevuta all'estero, inoltre, aumenta le loro possibilità di trovare un impiego stabile e di integrarsi nel tessuto sociale ed economico italiano.

Formazione e coinvolgimento delle imprese

In modo trasversale alle cinque aree di intervento sopra esposte, il Piano d'azione dell'UE riconosce l'importanza cruciale della formazione per affrontare la carenza di competenze e promuovere l'occupabilità dei lavoratori. A tal fine, si prevedono una serie di iniziative volte a migliorare la qualità, l'efficacia e la pertinenza dei sistemi di formazione, con un focus crescente sul coinvolgimento diretto delle imprese e degli stakeholder economici.

Tra le iniziative più rilevanti, si segnalano l'intenzione di realizzare almeno 100 Centri di eccellenza professionale entro il 2027, al fine di sostenere lo sviluppo, l'innovazione e le strategie di specializzazione intelligente a livello europeo e regionale. Questi centri, realizzati in collaborazione tra istituzioni formative, imprese e centri di ricerca, offriranno percorsi di formazione avanzati, allineati alle esigenze del mercato del lavoro e alle nuove tecnologie. Il Piano incoraggia anche la creazione di Partenariati per le competenze tra istituzioni formative, imprese e parti sociali per lo sviluppo di programmi di formazione e riqualificazione professionale. Questi partenariati, basati su un'analisi condivisa dei fabbisogni di competenze, mirano a garantire che la formazione risponda alle esigenze concrete del mercato del lavoro e alle sfide della

transizione verde e digitale. Nel contesto del Patto per le competenze, sono stati istituiti 20 partenariati settoriali con l'obiettivo di formare oltre 10 milioni di persone. Infine, il Piano sostiene la creazione di Accademie delle competenze in settori strategici, come la cybersicurezza, l'industria a zero emissioni nette e il nuovo Bauhaus europeo. Queste accademie, realizzate in collaborazione tra istituzioni formative e imprese, offriranno percorsi di formazione specialistici per lo sviluppo di competenze avanzate e innovative. L'Accademia dell'Alleanza europea delle batterie, ad esempio, ha già formato circa 50.000 lavoratori e ne ha coinvolti indirettamente oltre 100.000.

Il coinvolgimento diretto delle imprese e degli stakeholder economici nelle attività formative è un elemento chiave del Piano d'azione. Le imprese sono chiamate a partecipare attivamente alla definizione dei programmi di formazione, all'offerta di tirocini e apprendistati, e alla creazione di percorsi di formazione duale che combinano l'apprendimento in aula con l'esperienza pratica in azienda.

Il Piano d'azione e i programmi e fondi UE

Il Piano di azione della Commissione si fonda su numerose iniziative, alcune in corso e da indirizzare in modo pertinente per il breve e medio termine, altre da rendere operative da parte dell'UE, degli Stati membri e delle parti sociali.

Il Piano d'azione si inserisce in un contesto di iniziative e strumenti già disponibili a livello europeo per affrontare la carenza di manodopera e di competenze. Il Piano d'azione mira a rafforzare l'efficacia di questi strumenti, promuovendo un loro utilizzo coordinato e strategico per raggiungere gli obiettivi del Piano. Oltre ai programmi già operativi come FSE+ ed il PNRR, il Piano d'azione prevede anche la creazione di nuovi strumenti, come il "bacino di talenti dell'UE", una piattaforma online per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro a livello internazionale, e il rafforzamento degli strumenti esistenti, come la rete europea dei servizi per l'impiego (EURES).

L'obiettivo è creare sinergie tra i diversi programmi e fondi, massimizzando l'impatto degli investimenti europei per affrontare la carenza di manodopera e di competenze e garantire una forza lavoro qualificata e adattabile alle esigenze del mercato del lavoro del futuro.

Eugenio Gotti

Esperto di politiche attive del Lavoro

Le cause del mismatch nella visione di Ezio Tarantelli

di ***Luca Tarantelli***

Il contributo analizza il fenomeno del mismatch tra competenze lavorative e domanda occupazionale, interpretandolo alla luce della teoria del "salto generazionale" formulata da Ezio Tarantelli. Negli anni '60 e '70, l'accelerata accumulazione di capitale umano rispetto a quello fisico e il mantenimento di strutture gerarchiche obsolete generarono un conflitto sistemico. La mancata revisione delle "dovute relatività" salariali e degli ostacoli all'ingresso nel lavoro qualificato ha mantenuto inalterate disuguaglianze retributive e segmentazioni casteiformi del mercato. Tarantelli propose un modello neocorporativo in cui il sindacato assumesse un ruolo attivo nella riforma delle regole economiche e sociali, integrando contrattazione salariale e domanda politica. La mancata attuazione di tale proposta ha lasciato irrisolto un mismatch oggi più evidente.

Un tema attualmente molto dibattuto tra gli economisti è la mancata corrispondenza tra le competenze dei lavoratori e le esigenze di lavoro delle aziende comunemente definita mismatch.

Guardando alla situazione italiana il mismatch si compone a grandi linee del mancato assorbimento di una parte dell'offerta di lavoro, con il conseguente espatrio degli individui con un livello di istruzione elevato, e di una domanda di lavoro superiore all'offerta cui corrisponde una mancanza di candidati qualificati.

Una possibile spiegazione per la prima componente possono essere i bassi salari e la mancanza di un "premio salariale" per i maggiori livelli di istruzione mentre per la seconda componente può essere ricondotta alle scelte formative dei futuri lavoratori che si distaccano dalle necessità delle imprese e ad una minore percentuale della popolazione con una istruzione terziaria rispetto alla media europea.

Anche senza entrare nella disamina di tutte le componenti di questo mismatch si evidenzia un paradosso per cui sembrano mancare sia gli incentivi a conseguire titoli di studi universitari, che a rimanere in Italia quando si è raggiunto un livello di istruzione elevato e non sembrano prospettarsi all'orizzonte cambiamenti strutturali del funzionamento dell'economia tali da superare questo mismatch.

Anche la fine degli anni '60 era contraddistinta da una evoluzione del mercato del lavoro nella quale si evidenziavano delle situazioni di conflitto molto evidenti che, in una delle sue prime elaborazioni teoriche originali, mio padre interpretò come un mismatch culturale e formativo.

Al tempo non esistevano analisi economiche sul mismatch e la sua teoria, che lui definì del "salto generazionale", era molto originale.

Nel 1980 nell'articolo *L'ipotesi del salto generazionale*[1], mio padre interpretava l'esplosione simultanea dei conflitti nelle fabbriche e nella società come un mismatch tra la struttura del lavoro e le competenze delle nuove generazioni, che erano più formate rispetto all'organizzazione del lavoro ereditata dal passato, ed individuava una delle determinanti del conflitto nella maggiore velocità di accumulazione del capitale umano rispetto al capitale fisico.

Vi riporto un estratto del suo articolo;

«L'intera letteratura sullo sviluppo delle risorse umane ci ha insegnato, fin dai primi anni 60, che l'educazione è un investimento in sé privo di controindicazioni. Tanto più 'capitale umano', tanto meglio. Ma non si può chiedere ad un lavoratore di essere allo stesso tempo più educato e meno creativo circa il proprio ruolo nella divisione tecnica del lavoro; più informato e più supino nella divisione sociale del lavoro; più politicizzato e meno critico rispetto alla presente divisione del potere nella società».

«L'era keynesiana ha determinato una rapida accumulazione di capitale fisico ma una ancor più rapida accumulazione del capitale umano, tramite lo sviluppo dei Mass media, dell'istruzione, dell'urbanizzazione e dell'immigrazione di seconda e terza generazione. [...] Mentre quest'accumulazione stava avvenendo, le istituzioni, le barriere all'entrata, i sentieri di mobilità non si sono modificati altrettanto velocemente, né nelle fabbriche né nella società nel suo complesso. La differenza tra queste due velocità, unita ad una divisione tecnica del lavoro ancora più automatizzata e disumanizza ha prodotto l'ondata di conflitti del 68».

La società alla fine degli anni '60 era diversa da quella attuale e mio padre l'analizzava a partire da dei cluster della popolazione lavorativa, che definì "cervelli collettivi" che grosso modo corrispondevano alla popolazione degli ultraquarantenni, che non aveva preso parte a nessuno dei principali processi di trasformazione sociale, e dei giovani al di sotto dei quarant'anni.

Il mercato del lavoro della fine degli anni '60 ereditava un sistema gerarchico che si era formato in un periodo contrassegnato da una effettiva carenza di qualifiche educazionali ed il sistema delle relazioni industriali si concretizzava in un sistema di regole e di sentieri di mobilità abbastanza ingessati che si erano costruiti negli anni prima della guerra ed erano funzionali ad una popolazione lavorativa che aveva partecipato solo marginalmente allo sviluppo dell'educazione e dei Mass media.

Le nuove generazioni che si immettevano nel mercato del lavoro erano più informate, meglio educate, più adattabili al posto di lavoro, in una parola culturalmente

[1] E. Tarantelli, *L'ipotesi del salto generazionale: l'eredità della crisi del '68 e le trasformazioni produttive e del mercato del lavoro*, in «La scuola italiana verso il 2000», Atti del Convegno, Roma, 1-4 dicembre 1983, La Nuova Italia, Firenze 1984.

più sviluppate, ma si inserivano nel sistema gerarchico ereditato dalla "generazione di Taylor" caratterizzata da una effettiva carenza di qualifiche educazionali.

Questo "eccesso di offerta" e di "qualifiche educazionali" minò la giustificazione del sistema gerarchico all'interno delle imprese e dell'Università, del sistema di controllo istituzionale e contribuì fortemente all'esplosione del conflitto nel '68.

«Il diffondersi dell'educazione e dei mass media, assieme all'urbanizzazione ed all'immigrazione di seconda e terza generazione dagli anni '30 in poi, spiega il 'salto'. Ma il salto non avrebbe causato un atteggiamento anti-autoritario negli impiegati, negli operai e nel resto della popolazione attiva se esso non avesse anche cozzato contro un sistema gerarchico obsoleto nel posto di lavoro e nelle università»

La presenza o meno di alcuni requisiti, che rappresentavano una barriera all'entrata di alcune carriere, in molti casi non erano più di alcuna importanza per le nuove tecniche di produzione o erano state assorbite dalla maggior parte della popolazione lavorativa le cui qualifiche erano diventate sempre più omogenee.

Per illustrare il fenomeno mio padre fece l'esempio dei requisiti educazionali (es. il parlare la lingua italiana e non il dialetto) che erano considerati "coefficienti di spreco" (costi addizionali associati all'uso di un lavoratore generico nell'attività lavorativa al posto di un lavoratore specializzato nell'eseguire quel lavoro) ma mio padre definì ironicamente "feticci di spreco" poiché, essendo una funzione decrescente del livello di "educazione generale" del lavoratore, avevano perso di significato e non erano più in grado di svolgere la loro funzione.

Mio padre considerava irreversibile questo fenomeno tant'è che descrisse il "sistema istituzionale gerarchico obsoleto [è] come una bistecca stracotta: è difficile renderla di nuovo al sangue"[1].

Allora cosa fermò questa spinta al cambiamento delle relazioni industriali e della società? Probabilmente le due grandi crisi petrolifere degli anni '70.

Secondo mio padre la crisi economica, indotta dalle due crisi petrolifere negli anni '70 aveva «congelato larga parte delle domande della nuova generazione per una diversa struttura salariale e per una differente divisione tecnica e sociale del lavoro».

Nelle conclusioni dell'articolo "Il salto generazionale"[2] scriveva che:

«l'attuale situazione di disoccupazione kaleckiana[3], in tutti paesi industrializzati, e la sua continua crescita negli anni '80, ha avuto senza dubbio ruolo di stabilizzatore

[1] E. Tarantelli, *Relazione al convegno «Cultura e società industriale, oggi in Italia»* (Firenze, 8-10 maggio 1980), pubblicato in «Industria e Sindacato» n. 34, 1980. Si veda E. Ghera, U. Paniccia, V. Saba, (a cura di), *Dialoghi sul sistema. Le relazioni industriali in venti anni della Rivista Industria e Sindacato (1977-1996)*, Franco Angeli, Milano 1998, pp. 181-200.
[2] E. Tarantelli, *L'ipotesi del salto generazionale*, cit.
[3] Mio padre fa riferimento alla teoria della disoccupazione di Michael Kalecki, economista polacco emigrato in Usa, che aveva teorizzato che le classi dirigenti in alcune occasioni possono promuovere la disoccupazione per smorzare i conflitti industriali.

sociopolitico, rinforzando il mantenimento dello status quo tramite la diffusione tra la popolazione attiva della paura di perdere il posto di lavoro o di non trovarne uno».

Nello stesso articolo evidenziava "l'effetto generale" di questi shock economici:

«se la prima (la seconda) crisi petrolifera non avesse avuto luogo i paesi industrializzati avrebbero dovuto inventarla, allo scopo di bloccare nell'immediato presente la protesta dell'inflazione. La disoccupazione può così essere oggi uno stabilizzatore sociopolitico, per quanto doloroso».

Ma mio padre considerava questa condizione di fermo solo temporanea e propose delle soluzioni alternative alla disoccupazione kaleckiana.

Secondo lui «La lava (il salto generazionale, *ndr*) è stata temporaneamente raffreddata dalle recessioni del '73 e del '79. Ma il potenziale rivoluzionario del movimento del '68 può essere bloccato solo temporaneamente dallo stato presente di disoccupazione kaleckiana».

In un articolo uscito su *Paese Sera* nel 1976 mio padre analizzava la possibilità di una tregua salariale che, secondo lui, doveva essere necessariamente abbinata ad una svolta per dar seguito e sbocco al potenziale trasformativo del salto generazionale nelle relazioni industriali, nel contesto socio-politico e nelle istituzioni.

«Una tregua salariale potrebbe esservi solo nella misura in cui le promesse di risanamento economico e politico che ne costituirebbe un inevitabile contropartita fossero investite nel crisma della credibilità della classe dominante. È qui che le origini della crisi del conflitto industriale non possono non essere anche ricondotte al processo di lenta, ma continua erosione dell'egemonia della classe dominante, alla crisi organica del blocco storico con le classi adesso tradizionalmente alleate, alla crisi della sua credibilità politica»[1].

Sempre dallo stesso articolo avvertiva che:

«Senza una svolta, da questa crisi non si esce, se non con lo spettro della disoccupazione che non può comunque risolverla, con il contenimento del salario reale».

Nell'analisi di mio padre il potenziale trasformativo del salto generazionale nelle relazioni industriali era anche una determinante della rincorsa salariale della fine degli anni '70.

In quegli anni c'era un fervente dibattito sulla distinzione tra il lavoro produttivo ed improduttivo che mio padre seguiva (citò in alcuni suoi articoli apparsi su *La Repubblica* Napoleoni che era uno dei teorici di riferimento per questo dibattito), ma pensava che per queste analisi mancassero ancora della strumentazione teorica in grado di utilizzare questo costrutto nei tempi tecnici utili ad affrontare la risoluzione della crisi.

[1] E. Tarantelli, *La rincorsa salariale*, in «La Repubblica», 12 giugno 1976.

Mio padre considerava centrale nelle sue analisi la quota enorme crescente di disoccupazione intellettuale (diplomati e laureati) che si era riversata in quegli anni nel mercato del lavoro per effetto del boom scolastico e che a partire dalla seconda metà degli anni '60 si riversava sul mercato del lavoro.

Per dirla con le sue parole «Non possiamo permetterci di avere, contemporaneamente, gli operai peggio pagati d'Europa, i bancari meglio pagati d'Europa e la più alta percentuale di disoccupazione intellettuale d'Europa».

Secondo mio padre l'aumento del livello medio di istruzione era determinante nella spinta egualitaria degli operai che avevano i requisiti di accesso alle posizioni impiegatizie-intellettuali e volevano accedervi o almeno avere equiparabili retribuzioni.

«Al fondo del conflitto industriale non sta infatti solo un discorso sul lavoro produttivo improduttivo ma anche e soprattutto un discorso su salari e stipendi, a partire dai più elevati, sulla discriminazione il privilegio a vantaggio di certi gruppi di lavoro, della giungla previdenziale oltre che retributiva e, più in generale, una lotta sul rapporto distributivo tra le classi sociali»[1].

Il sistema retributivo italiano, in quegli anni era caratterizzato da una discriminazione di status materiale e sociale del lavoro operaio rispetto al lavoro impiegatizio-intellettuale maggiore rispetto ad altri sistemi industrializzati.

Mi padre partecipò al dibattito[2] sull'analisi di queste caratteristiche del mercato del lavoro e di come si riflettevano sulla "giungla retributiva"[3] portando l'attenzione sugli ostacoli all'entrata che non erano più giustificati dalla scarsità del capitale umano.

«Gli ostacoli all'entrata (espliciti o impliciti) che i singoli gruppi frappongono per regolare il flusso dell'offerta effettiva di certi tipi di lavoro costituiscono lo strumento con cui lo status quo è mantenuto. Ne emerge un'economia di caste fra loro segmentate in modo non dissimile da certi rapporti di lavoro feudale all'interno delle quali opera un meccanismo (più o meno) concorrenziale; ma che comunicano tra loro per il tramite di 'dovute relatività' salariali e non in virtù di meccanismi di osmosi competitiva».

Il dibattito sulla conflittualità salariale in quegli anni, e le analisi che ne scaturirono, erano particolarmente interessanti perché mostravano i limiti delle teorie economiche maggiori ed evidenziavano la necessità di nuovi strumenti teorici per la loro interpretazione e schematizzazione.

Mio padre aveva ben presenti questi limiti e li espresse sinteticamente nell'introduzione al libro *Squilibri, conflitto e piena occupazione*, scritto nel 1982 da Renato Brunetta, che riporto testualmente:

---

[1] *Ibidem*.
[2] E. Tarantelli, Introduzione a *Salario e crisi economica*, Savelli, Roma 1976.
[3] Mio padre mutua questo termine da un saggio molto importante pubblicato in quegli anni da E. Gorrieri, *La giungla retributiva*, Il Mulino, Bologna, 1972.

«Cadono le ultime illusioni sulla capacità della teoria del valore-lavoro di spiegare, su basi economiche, la distribuzione del reddito tra salari e profitti. Cadono, sul versante politico opposto, le illusioni di spiegare la distribuzione del reddito tra salari e profitti sulla base della teoria neoclassica della funzione di produzione aggregata. Nasce morta, in quegli anni, la teoria neo-keynesiana della distribuzione del reddito tra salari e profitti. Sraffa suggerisce una spiegazione (liberatoria) della distribuzione del reddito, non più su basi economiche, ma di potere relativo tra le classi ed i gruppi sociali».

«Su queste macerie, cade anche l'illusione, di riuscire a spiegare su basi economiche la distribuzione del reddito tra salari e salari e tra salari e stipendi. Gli economisti più attenti cominciano a riconoscere che non è possibile spiegare su basi economiche, ad esempio, le ragioni in base alle quali uno spazzino di New York guadagna quanto uno sportellista bancario della stessa città mentre a Milano o a Roma è vero esattamente l'opposto. Anche la teoria dell'investimento in capitale umano è, dunque, in crisi»[1].

Secondo mio padre questi ostacoli all'entrata, con la conseguente disoccupazione intellettuale, erano lo strumento con cui veniva mantenuto lo status quo ma ormai si fondavano solo su dei feticci data l'omogeneizzazione del capitale umano ed il superamento nei fatti delle condizioni che facevano da discrimine.

Il fatto che pur avendo perso la condizione discriminante di accesso che ne giustificavano i privilegi gli appartenenti alle categorie intellettuali-impiegatizie volevano mantenere le 'dovute relatività' in termini di stipendio reale rispetto agli operai alimentava sia la conflittualità legata alla rincorsa salariale che la staticità della segmentazione del lavoro e minava le condizioni sociopolitiche consensuali alla base degli equilibri salariali.

Mi padre era preoccupato da questa possibile evoluzione delle relazioni industriali che, purtroppo, è in parte ancora attuale e spiega molto del mismatch attuale:

«Se l'offerta di regole non cambia solfa, vi sono buone ragioni per temere che il nostro sistema tenderà sempre più a somigliare a quella che definirei un'economia pompeiana, un'economia di lavoratori cristallizzati, vulcanizzata in fabbriche che non producono, non assumono non licenziano»[2]

Il funzionamento di questo meccanismo e la sua pericolosità intrinseca mio padre la descrisse bene nella teoria delle orbite salariali che vi riporto direttamente tramite un suo estratto da *Il ruolo economico del sindacato*:

«La struttura salariale (che qui include gli elementi monetari e non della retribuzione) costituisce la misura contabile di questa distinzione per strati e gruppi gerarchici del mercato interno. E se emerge da un insieme di rapporti di remunerazione tra un gruppo di lavoro e l'altro all'interno dell'azienda e tra aziende diverse; e tra queste

[1] Presentazione a R. Brunetta, *Squilibri, conflitto e piena occupazione*, Marsilio, Padova 1982, in E. Tarantelli (a cura di), *L'Utopia dei deboli è la paura dei forti*, Franco Angeli, Milano 1988, pp. 691-696.
[2] E. Tarantelli, *Il ruolo economico del sindacato*, Laterza, Bari 1978, p. 80.

ultime ed i tassi di remunerazione del mercato del lavoro 'esterno', cioè della zona competitiva del mercato del lavoro (i lavoratori meno qualificati)».

Queste 'dovute relatività' costituiscono i parametri ereditati dalla storia passata, cristallizzati dal modo di produzione delle varie tecniche di gruppo, dalla morale e dalle consuetudini, che i movimenti relativi dei salari monetari e dei vari gruppi di lavoro hanno la funzione di preservare. Ogni posto del mercato interno ha associati un reddito medio atteso che nella prospettiva di ciclo vitale del lavoratore coincide col consumo atteso e che attraverso l'effetto dimostrazione rappresenta un minimo di sussistenza per l'affiliazione al ceto sociale di cui il lavoratore, appartenente ad un dato gruppo di lavoro, fa parte.

Gli ostacoli all'entrata (espliciti o impliciti) che i singoli gruppi frappongono per regolare il flusso dell'offerta effettiva di certi tipi di lavoro costituiscono lo strumento con cui lo status quo è mantenuto. Ne emerge un'economia di caste fra loro segmentate in modo non dissimile da certi rapporti di lavoro feudale all'interno delle quali opera un meccanismo (più o meno) concorrenziale; ma che comunicano tra loro per il tramite di 'dovute relatività' salariali e non in virtù di meccanismi di osmosi competitiva.

Può, in questo contesto, definirsi orbita salariale l'insieme dei contratti di lavoro legati da una struttura salariale comune (il contratto dei metalmeccanici). Le orbite salariali dei vari gruppi di lavoro non sono, naturalmente, del tutto separate ma comunicano a certe aree di sovrapposizione più o meno estese che, a loro volta, costituiscono la cinghia di trasmissione delle variazioni salariali (e non) registrati in un'orbita salariale adiacente (metalmeccanici chimici, chimici e tessili, eccetera).

«Tuttavia, all'origine di questa indeterminatezza delle soluzioni di equilibrio del modello keynesiano non c'è il fallimento di una tecnica economica, ma la crisi di un intero paradigma sociopolitico, di un'ideologia che fino al '68 aveva costituito la base di governo della classe media e della maggioranza silenziosa: [...] Ciò che entrava in crisi, dunque, non erano le condizioni sociopolitiche consensuali, troppo spesso non esplicitate, che sottostanno all'applicabilità della sua ricetta alle circostanze del mondo reale»[1].

La soluzione che proponeva mio padre al "salto generazionale" era mutuata dal sistema socio-politico post-keynesiano ed era centrata sul ruolo economico del sindacato.

Secondo lui la conflittualità salariale esplosa alla fine degli anni '60 poteva essere rappresentata come una differenza tra le "regole domandate" dalla base dei lavoratori e le "regole offerte" dalle classi dominanti e dovevano coinvolgere non solo il salario reale ma anche una domanda politica di servizi pubblici, edilizia popolare, programmazione degli investimenti (pubblici, *ndr*) e la riforma delle istituzioni, della pubblica amministrazione. In pratica la riforma dello Stato e dell'articolazione democratica del potere.

Questo è stato il fondamento della "teoria neocorporativa" che sviluppò in seguito nella quale proponeva al sindacato di scardinare le 'dovute relatività' ed i rapporti di forza modificando la distribuzione del reddito non solo attraverso la contrattazione del salario

[1] E. Tarantelli, *Il ruolo economico del sindacato e il caso italiano*, Laterza, Bari 1978, pp. 64-65.

reale ma anche attraverso la contrattazione triangolare delle "regole domandate" dalla base dei lavoratori e delle "regole offerte" dallo Stato e dalle Imprese.

In questo modello "alternativo" (non Keynesiano) di distribuzione del reddito si potevano compensare le 'relatività salariali' e la distribuzione tra quota salari e profitti con l'offerta di servizi per la base dei lavoratori e di "altri redditi".

A tal fine proponeva al sindacato di strutturarsi con uffici studi e di infrastrutture tecniche per articolare le "regole domandate", poterne studiare le implicazioni a livello macroeconomico e per poter prevenire le possibili strategie del blocco dominante per vanificarle attraverso la stagflazione e la disoccupazione.

La sua idea, in un certo senso, faceva affidamento sulla capacità della base operaia e sulla sua capacità di elaborare insieme al sindacato una domanda politica tanto da proporre una inversione della cinghia di trasmissione della proposta politica.

«Una prospettiva ancora purtroppo lontana ma da preparare nell'oggi, di invertire la cinghia di trasmissione che va dall'offerta alla domanda politica di quello che abbiamo chiamato il paradigma del sistema sociopolitico post-keynesiano, in un paradigma di Stato in cui sia quest'ultima a determinare la prima. Solo in questo modo il pianto monocorde sul costo del lavoro nelle prediche sulla politica dei redditi avranno cessato di esistere, perché di essi non vi sarà più bisogno»[1]

Purtroppo, non è andata così ed il mismatch col tempo è anche aumentato.

Luca Tarantelli

Storico

Comitato Scientifico della Fondazione Ezio Tarantelli

[1] Ivi, p. 135.

Apprendistato: e se il valore fosse nella formazione?

L'apprendistato è ancora poco valorizzato in Italia. Una ricerca ADAPT-IFOA ne evidenzia le criticità (uso disomogeneo, finalità poco formative, divari territoriali e di genere) e propone di semplificare la normativa, superare l'attuale frammentazione e rafforzare il ruolo delle imprese e delle agenzie formative. Le esperienze virtuose documentate dimostrano il potenziale dell'apprendistato duale come leva per integrare istruzione e lavoro e favorire una transizione qualificata e motivante per giovani e adulti.

di ***Umberto Lonardoni***

Un'occasione per tornare a parlarne seriamente

L'apprendistato è uno strumento formativo prezioso e, al tempo stesso, fragile. In un sistema del lavoro che fatica a coniugare domanda e offerta, scuola e impresa, formazione e occupazione, l'apprendistato può rappresentare una leva efficace per ridurre le distanze e favorire l'inserimento qualificato nel mondo del lavoro dei giovani e dei meno giovani. Eppure, nel nostro Paese, il ricorso a questa tipologia contrattuale resta modesto, disomogeneo e spesso privo della necessaria progettazione formativa.

Per queste ragioni IFOA e Fondazione ADAPT hanno condotto, tra il 2024 e l'inizio del 2025, una ricerca sul tema: "L'apprendistato in Italia. Potenzialità, criticità e prospettive di riforma". I risultati sono stati presentati il 9 aprile scorso a Roma presso la sede nazionale di Unioncamere, all'interno di un convegno che ha visto coinvolti rappresentanti del mondo politico, istituzionale, accademico e imprenditoriale. Dopo l'intervento introduttivo di Matteo Colombo, Presidente di Fondazione ADAPT e co-autore della ricerca, si è svolta una tavola rotonda che ha stimolato un confronto di esperienze, visioni e proposte di riforma.

I dati emersi dalla ricerca restituiscono un quadro chiaro: perdurano marcate differenze territoriali, con una netta prevalenza di attivazione di contratti di apprendistato al Nord; l'età media degli apprendisti si sta alzando, il divario di genere resta elevato, e la concentrazione di contratti nel settore terziario è sempre più evidente. Questi elementi sono ascrivibili sicuramente alla struttura del mercato del lavoro, ma anche alle modalità di progettazione e governance dell'apprendistato come strumento formativo e professionalizzante.

Cosa ci dicono i numeri e le esperienze virtuose

Tra il 2017 e il 2022, i contratti di apprendistato hanno mantenuto livelli sostanzialmente stabili come numeri di contratti attivati, e con fortissime differenze interne relative alle tipologie di apprendistato. Oltre il 97% dei contratti attivati si configura in apprendistato professionalizzante (ex art. 44), a conferma di un utilizzo fortemente sbilanciato verso una finalità prevalentemente di contenimento del costo del lavoro e non formativa. L'apprendistato di primo (ex art. 43) e di terzo livello (ex art. 45), invece risultano molto meno diffusi e utilizzati, mentre dovrebbero rappresentare le modalità più efficaci e ambiziose per integrare sistema formativo e esigenze delle imprese.

Dal punto di vista territoriale, è evidente una polarizzazione: le regioni del Nord, in particolare Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna, hanno i tassi più alti di utilizzo; il Mezzogiorno, al contrario, registra numeri marginali. Anche il genere svela un ulteriore dato su cui riflettere: le donne rappresentano meno del 40% degli apprendisti, con un trend in calo. Si tratta di un dato che interroga, soprattutto considerando il potenziale dell'apprendistato come strumento per favorire l'occupazione femminile qualificata.

Non mancano tuttavia esempi positivi. La ricerca documenta numerose esperienze virtuose di apprendistato duale, in collaborazione tra scuole, agenzie formative, università e imprese. Particolarmente interessanti risultano i percorsi IFTS in apprendistato, che si configurano sempre di più, come dimostra il modello IFOA, come nuovi ed efficaci strumenti di ricerca e selezione dei talenti. Lo dimostra il caso MEAD Srl raccontato su queste stesse pagine (Nuova Professionalità, III/6, Luglio Agosto 2022), ma anche numerosissime altre esperienze realizzate in questi anni: le nuove academy per tecnici di manutenzione degli apparecchi biomedicali, realizzate in collaborazione con GiGroup e con alcune aziende del distretto di Mirandola; l'academy interaziendale descritta da Confindustria Bari nel convegno del 9 aprile, finalizzata alla formazione di tecnici per macchine a controllo numerico e manutentori meccanici, destinati ad aziende appartenenti a tale associazione di categoria; la doppia edizione ripetuta a distanza di due anni con una PMI milanese che si occupa di consulenza aziendale (X View srl), che ad aprile ha avviato la seconda academy per formare 10 giovani data analyst; Lombardini 22, un grande studio di progettazione architettonica e ingegneristica, con cui, in stretta collaborazione con GiGroup, si è conclusa un'academy per 15 giovani progettisti in ambito edile.

Allo stesso modo, alcuni casi di apprendistato ex art. 45 attivati con le fondazioni ITS dimostrano che è possibile coniugare alta formazione e ingresso qualificato nel mondo del lavoro. Emblematico l'esempio di LIDL, che insieme alla collaborazione della Camera di Commercio Italo-Germanica (AHK) ha strutturato, contemporaneamente in quattro città d'Italia, un percorso per formare i suoi nuovi Assistant Store Manager.

Verso un nuovo apprendistato: semplificare per rilanciare

Dalla ricerca emerge con chiarezza che l'apprendistato è uno strumento particolarmente efficace nelle fasi di transizione della vita delle persone: dall'istruzione al lavoro, dal non lavoro o da un lavoro insoddisfacente alla riqualificazione professionale. Ma affinché possa davvero germogliare e portare risultati significativi per l'occupazione e per le esigenze formative delle persone e delle aziende, è necessario riformarne la struttura. Una proposta è quella di superare l'attuale articolazione su tre livelli (primo, professionalizzante, alta formazione e ricerca), unificandoli in un unico istituto nazionale dell'apprendistato.

Un apprendistato che sia unitario, sia come struttura, sia come regolamentazione a livello nazionale, senza differenze di livello e regionali, renderebbe il contratto più appetibile a tutti gli attori coinvolti: le aziende, che avrebbero a disposizione un quadro normativo semplificato; le agenzie formative, che potrebbero progettare percorsi scalabili, chiari ed efficaci; e i consulenti del lavoro, che svolgono un ruolo cruciale nell'attivazione e nella gestione dei contratti.

Questo nuovo istituto dovrebbe permettere l'accesso a tutte le qualifiche previste dal Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), compreso quelle regionali, abilitando percorsi formativi personalizzabili in funzione dei diversi livelli professionali. L'estensione dei profili professionali progettabili in apprendistato, infatti, è molto ampia: pensiamo a un profilo ad alta specializzazione come il full stack developer o il manutentore 4.0, caratteristici dei percorsi ITS, oppure figure del 3° livello EQF, come gli operatori del benessere o della ristorazione, fondamentali per molti settori della nostra economia.

Non solo: è urgente includere anche le qualifiche della formazione regolamentata, oggi escluse dall'apprendistato, come alcune figure professionali del settore socio-sanitario (gli ASA, gli OSS per fare alcuni esempi), alcune professioni legate al mondo dei trasporti, come i conducenti di mezzi pesanti o di treni, o i professionisti in materia sicurezza, come l'ASPP e l'RSPP, percorsi attualmente privi di un percorso formativo realizzabile in apprendistato. Una discriminazione normativa che appare sempre meno sostenibile.

Infine, è indispensabile il coinvolgimento attivo delle imprese, che devono tornare a essere protagoniste. Quando il bisogno emerge dall'azienda, tutto il sistema formativo diventa più efficace: i contenuti didattici risultano coerenti con le competenze richieste, i giovani apprendono competenze reali e spendibili, i finanziamenti pubblici sono utilizzati in modo efficiente e il legame tra studente e impresa si rafforza. I percorsi duali di I e III livello analizzati in questa ricerca sono la prova concreta di questa dinamica virtuosa.

Ci sembra quindi chiaro che occorre che al centro del nuovo apprendistato ci sia la formazione, che rappresenta non solo il suo tratto caratterizzante, ma anche il suo potenziale trasformativo più autentico. È proprio la componente formativa, infatti, a

rendere questo contratto capace di accompagnare le persone nelle fasi di transizione, dando motivazione e direzione ai cambiamenti lavorativi e ai percorsi di crescita professionale. L'apprendistato funziona davvero solo quando è costruito attorno a un progetto formativo solido, coerente e spendibile. Tuttavia, fare formazione non è semplice, e ancora una volta la costruzione di percorsi come le academy di IFTS in apprendistato ex art. 43 e le academy ITS in apprendistato ex art. 45 ne sono la dimostrazione più evidente e concreta.

Per progettare un apprendistato efficace, le agenzie formative devono saper rapportarsi con le aziende, intercettarne i fabbisogni, tradurli in contenuti coerenti e costruire percorsi formativi complessi e sostenibili. Devono inoltre essere in grado di interagire con i giovani e i meno giovani, rendendo i percorsi formativi attrattivi e credibili, fino al punto da motivarne l'iscrizione, facendo superare la poca conoscenza e lo scetticismo verso questa tipologia di percorsi. Servono anche competenze specifiche sul piano normativo e giuslavoristico, per costruire percorsi che siano coerenti con la cornice legale dell'apprendistato. E infine, è necessario che dispongano di docenti adeguati agli obiettivi formativi, capaci di coniugare saperi teorici, competenze professionali e competenze didattiche. In questo senso, investire nella capacità progettuale e organizzativa delle agenzie formative è un passaggio essenziale per rendere l'apprendistato un dispositivo autenticamente formativo e generativo di valore.

In attesa di una riforma strutturale dell'istituto, è comunque possibile introdurre alcune modifiche normative che avrebbero un impatto immediato sulla sua efficacia e diffusione. Anzitutto, sarebbe necessario uniformare a livello nazionale la normativa sull'apprendistato, in particolare per quanto riguarda la possibilità di costruire percorsi duali, oggi ancora troppo frammentata. Inoltre, si dovrebbe estendere a tutte le regioni la possibilità di attivare bandi per la realizzazione di percorsi IFTS in apprendistato, oppure, laddove ciò non sia possibile, consentire almeno la loro attivazione in autofinanziamento.

Andrebbe poi prevista, fin da ora, la possibilità di progettare percorsi di apprendistato duale anche per qualifiche regionali, e non solo per quelle legate ai percorsi IFTS. Infine, si potrebbe estendere l'età massima per l'accesso all'apprendistato di primo livello fino a 29 anni, come già previsto per le altre tipologie.

Questi aggiustamenti, anche se puntuali, andrebbero già nella direzione indicata dalla ricerca ADAPT-IFOA e contribuirebbero a rendere lo strumento dell'apprendistato più flessibile, accessibile e coerente con le esigenze del sistema formativo e produttivo. Semplificare, integrare, responsabilizzare: questa sembra essere la direzione di una riforma coraggiosa ma necessaria. Perché l'apprendistato non resti un'opportunità sulla carta, ma diventi una risposta efficace alle esigenze formative e lavorative del nostro sistema paese.

Umberto Lonardoni

Direttore IFOA

Internazionalizzazione degli ITS

Modelli di cooperazione formativa tra Italia e Africa

di ***Giuseppe Guglielmo Nardiello***

Quadro di contesto

Il legislatore è intervenuto con il Decreto-legge 28 ottobre 2024, n. 160, articolo 8 (successivamente convertito con la Legge 20 dicembre 2024, n. 199, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 302 del 27 dicembre 2024), ritenendo straordinaria la necessità e l'urgenza di prevedere disposizioni in materia di promozione della internazionalizzazione degli ITS Academy in concomitanza con l'avvio dell'anno formativo 2024-2025 e in particolare:

a) Apportando alla legge 15 luglio 2022, n. 99 "Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore", l'integrazione all'articolo 11, comma 2, lettera a) ove si riporta che il Fondo per l'istruzione tecnologica superiore possa essere destinato anche per i percorsi attivati all'estero;

b) Autorizzando, per la promozione dei processi di internazionalizzazione degli ITS Academy nell'ambito del Piano Mattei, la spesa di 3,1 milioni di euro per l'anno 2024 per il potenziamento delle strutture e dei laboratori anche presso sedi all'estero, nonché la spesa di 1 milione di euro per l'anno 2024 per l'ampliamento dell'offerta formativa.

Si attende nel prossimo periodo la pubblicazione dei bandi per la candidatura delle iniziative di internazionalizzazione.

Il Ministro dell'Istruzione e del Merito, prof. Giuseppe Valditara, ha stipulato Memorandum of Understanding (MoU) con i ministeri dell'istruzione di Etiopia, Tunisia, Egitto e Algeria per rafforzare la collaborazione tra i sistemi educativi dei Paesi, promuovendo l'istruzione tecnica e professionale, lo scambio culturale e la formazione di operatori tecnici locali.

Anche la Regione Lombardia, anticipando le altre Regioni, ha provveduto a integrare la legge regionale sulla formazione professionale ampliando le possibilità di internazionalizzazione dei percorsi formativi.

Contestualmente, la rete nazionale degli ITS Italia ha costituito un Comitato per l'Internazionalizzazione al fine di seguire e supportare le Fondazioni ITS interessate a promuovere attività in tal senso.

A partire dal 2023, la Fondazione ITS per la Chimica e le Nuove Tecnologie della Vita di Bergamo, anticipando tutte le Fondazioni ITS a livello nazionale, ha avviato un

organico e sistematico processo di internazionalizzazione, mettendo a disposizione del sistema ITS italiano le proprie prassi operative e i modelli di cooperazione sviluppati.

L'Italia sta attraversando un inverno demografico strutturale che compromette la tenuta economica, sociale e produttiva del Paese. Le più recenti proiezioni ISTAT evidenziano che, nei prossimi vent'anni, la forza lavoro subirà un drastico ridimensionamento: un numero crescente di lavoratori raggiungerà l'età pensionabile, mentre i nuovi ingressi nel mercato del lavoro saranno quantitativamente e qualitativamente insufficienti a garantirne il ricambio.

Questo squilibrio non è solo un problema sociale: è una questione di competitività sistemica. Senza un capitale umano adeguato per competenze e numeri, le imprese italiane saranno sempre più fragili nell'innovare, produrre valore e rispondere alle trasformazioni tecnologiche e ambientali.

Oggi la vera sfida per il sistema produttivo nazionale non risiede unicamente nell'adozione di tecnologie emergenti, ma nella disponibilità di capitale umano qualificato. Servono interventi incisivi e lungimiranti su entrambe le dimensioni:

- Qualità: competenze tecniche, trasversali e professionali aggiornate, aderenti ai fabbisogni reali delle filiere industriali.
- Quantità: una massa critica di giovani formati, pronti a inserirsi rapidamente e con efficacia nel mercato del lavoro.

Il rischio concreto è l'avvento di un vuoto occupazionale strutturale, soprattutto nei settori chiave del manifatturiero. Decine di migliaia di tecnici e operai specializzati andranno in pensione nei prossimi anni, lasciando scoperti ruoli vitali per la produzione industriale italiana.

Le iniziative dell'ITS per la chimica e le nuove tecnologie della vita

In risposta a questa sfida sistemica, la Fondazione Istituto Tecnologico Superiore per la Chimica e le Nuove Tecnologie della Vita ha avviato un'importante riflessione strategica, sfociata nella scelta di intraprendere un percorso di internazionalizzazione con un focus prioritario sull'Africa, continente giovane, dinamico e ricco di risorse umane potenziali.

Le attività di internazionalizzazione promosse dalla Fondazione si fondano su un principio imprescindibile: la formazione come strumento di cooperazione internazionale e crescita condivisa.

I progetti avviati non perseguono una finalità di mera attrazione di capitale umano, bensì mirano a rafforzare i sistemi educativi e produttivi locali, promuovendo ecosistemi di sviluppo nei Paesi partner attraverso il pieno coinvolgimento di autorità pubbliche, istituzioni formative e imprese.

Nel 2024 con il supporto di Confindustria Bergamo, questa visione si è tradotta in azioni concrete. In Etiopia, Egitto e Tunisia sono state avviate iniziative strutturate

con un duplice obiettivo: rafforzare i sistemi formativi locali attraverso trasferimento di know-how e modelli ITS, e al tempo stesso costruire corridoi di mobilità qualificata verso l'Italia, capaci di rispondere ai fabbisogni occupazionali delle imprese nei settori ad alta specializzazione tecnica.

Formare talenti là dove esistono le energie più giovani e metterli in connessione con i territori italiani che rischiano lo spopolamento produttivo rappresenta oggi una delle strategie più intelligenti e lungimiranti per coniugare sviluppo, cooperazione e competitività.

Qualificati e determinanti sono stati i Memorandum of Understanding sottoscritti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito con i corrispettivi ministeri di Etiopia, Egitto e Tunisia. Tali accordi hanno tracciato un solido quadro di cooperazione multilivello, con l'obiettivo di rafforzare il dialogo e l'interscambio nel settore dell'istruzione, promuovendo l'insegnamento della lingua italiana, lo sviluppo di competenze tecniche e la costruzione di percorsi di formazione condivisi per affrontare le criticità occupazionali nei rispettivi Paesi.

In Etiopia

Proprio sulla scia di questi accordi internazionali, la Fondazione ITS per la Chimica e le Nuove Tecnologie della Vita ha realizzato nel 2024 un'iniziativa pilota ad alto valore strategico nella capitale etiope. Addis Abeba è infatti sede della più grande scuola italiana all'estero, che eroga formazione completa dalla primaria alla secondaria superiore, con indirizzi in Costruzioni, Ambiente e Territorio, Informatica e Liceo delle Scienze Umane. Un contesto particolarmente favorevole per sperimentare un ponte formativo tra sistemi educativi, imprese e territori.

Grazie al contributo della sede diplomatica italiana, all'associazione datoriale di Confindustria Bergamo e alla collaborazione con il tessuto industriale locale e con le aziende italiane presenti in Etiopia, è stato avviato un processo strutturato di analisi dei fabbisogni professionali, con l'obiettivo di progettare un percorso ITS coerente sia con le esigenze del mercato etiope sia con quelle delle imprese bergamasche, interessate ad attrarre competenze tecniche da contesti internazionali.

Da questa convergenza è nato il primo percorso ITS all'estero, nell'area della meccatronica applicata all'impiantistica civile e industriale. Il corso, ampiamente promosso all'interno della Scuola Italiana e nelle scuole tecniche dei Salesiani, ha registrato un elevato interesse, con la selezione di 25 studenti che stanno attualmente seguendo moduli propedeutici in vista dell'avvio ufficiale previsto per settembre 2025.

Per garantire un avvio qualificato e tempestivo, la Fondazione ha formalizzato l'apertura di una nuova sede operativa ad Addis Abeba, trasferendo personale esperto e coordinando l'adeguamento logistico e didattico. Si tratta di un modello di formazione transnazionale, che non solo rafforza le competenze locali ma crea anche flussi di mobilità legale, qualificata e in linea con i fabbisogni del sistema produttivo italiano.

Questa esperienza rappresenta un prototipo replicabile, un laboratorio avanzato di cooperazione educativa e industriale, e conferma la visione della Fondazione ITS come attore nella diplomazia formativa e nello sviluppo sostenibile delle relazioni euro-africane.

In Italia

Nel 2024, in parallelo alle attività avviate in Africa, la Fondazione ITS per la Chimica e le Nuove Tecnologie della Vita ha promosso un ambizioso progetto di incoming internazionale, accogliendo a Bergamo circa 80 studenti africani selezionati per frequentare percorsi formativi biennali ad alta specializzazione nei settori chimico, farmaceutico e biomedicale.

L'iniziativa è stata interamente finanziata dalla Fondazione, che ha destinato oltre un milione di euro di risorse PNRR all'erogazione di borse di studio a copertura totale dei costi formativi, logistici e di supporto all'integrazione. Il progetto si inserisce a pieno titolo nell'ambito degli obiettivi del Piano Mattei per l'Africa, configurandosi come esempio concreto e replicabile di cooperazione educativa e occupazionale tra Italia e Paesi africani, destinato a offrire a giovani talenti africani un'opportunità concreta di crescita professionale e inserimento nel tessuto produttivo italiano, con particolare riferimento al contesto bergamasco, dove la domanda di personale tecnico qualificato è in costante crescita.

Il progetto ha preso forma attraverso una pianificazione, articolata in più fasi. In una prima fase, la Fondazione ha attivato una campagna di promozione dei propri percorsi formativi ITS nelle scuole superiori salesiane, nelle scuole italiane all'estero e in alcune università africane partner, già coinvolte in precedenti protocolli di collaborazione.

Successivamente, si è proceduto con la raccolta delle domande di iscrizione, la selezione dei candidati idonei e l'attivazione delle pratiche necessarie per il rilascio dei visti per motivi di studio.

All'arrivo degli studenti a Bergamo, la Fondazione si è fatta carico di tutti gli aspetti logistici e amministrativi. È stata garantita l'assegnazione di alloggi in diverse località: Clusone (presso la Casa dell'Orfano), Bergamo città, Brembate di Sopra – dove sono stati appositamente realizzati nuovi spazi residenziali – e Treviolo. A ciascuno degli studenti è stato offerto un accompagnamento individualizzato per l'ottenimento del permesso di soggiorno, del codice fiscale e l'apertura di un conto corrente bancario, facilitando così l'integrazione anche sul piano burocratico e amministrativo.

Le attività didattiche sono ufficialmente iniziate nel dicembre 2024 e si concluderanno nel luglio 2026. Il progetto ha generato da subito un forte interesse nel mondo delle imprese: numerose aziende locali hanno già manifestato la volontà di accogliere gli studenti in stage e di offrire opportunità di inserimento lavorativo al termine del percorso formativo.

Consapevole che la formazione non si esaurisce tra le mura dell'aula, la Fondazione ha inoltre promosso una serie di attività extrascolastiche e di accompagnamento sociale, mirate a favorire l'inclusione culturale e la piena cittadinanza dei giovani africani all'interno del contesto bergamasco, contribuendo così a creare un ecosistema accogliente, dinamico e orientato all'integrazione.

Questo progetto, nel suo insieme, rappresenta un modello innovativo di attrazione e valorizzazione del capitale umano internazionale, capace di coniugare sviluppo dei talenti, cooperazione e risposta concreta alle esigenze del sistema produttivo.

In Egitto

Anche in Egitto, nel giugno 2024, la Fondazione ITS ha avviato una nuova alleanza strategica nel campo della formazione tecnica avanzata, consolidando la propria vocazione internazionale. È stato infatti firmato un accordo di collaborazione con la 6th of October Technological University, l'Istituto Tecnico Don Bosco del Cairo e l'azienda italiana Polygon SpA, attiva nel settore delle tecnologie biomedicali.

L'iniziativa prevede la realizzazione di un percorso formativo biennale della durata complessiva di 2000 ore, comprensivo di moduli professionalizzanti, esperienze laboratoriali avanzate e periodi di tirocinio formativo in Italia, grazie alla collaborazione con il sistema imprenditoriale lombardo. Gli studenti selezionati, al termine del percorso, avranno la possibilità di conseguire un *double degree*, con riconoscimento del titolo sia in Egitto sia in Italia. L'avvio ufficiale è previsto per ottobre 2025.

A rafforzare ulteriormente questa collaborazione è stato il Memorandum d'Intesa siglato nel febbraio 2025 tra il Ministero egiziano dell'Istruzione Tecnica e la Presidenza della Fondazione ITS per la Chimica e le Nuove Tecnologie della Vita. Il protocollo delinea una cornice strategica, finalizzata a promuovere la diffusione del modello ITS italiano in Egitto, attraverso lo sviluppo di percorsi co-progettati, unitamente allo scambio studentesco e alla formazione linguistica in lingua italiana.

Nel quadro di questa collaborazione, il Ministero egiziano dell'Istruzione Tecnica ha proposto alla Fondazione ITS la disponibilità di un edificio da riqualificare, da destinare alla realizzazione di attività formative. La Fondazione ITS per la Chimica e le Nuove Tecnologie della Vita ha accolto con entusiasmo questa opportunità, dichiarando la propria piena disponibilità a mettere tali spazi a disposizione di altre Fondazioni ITS italiane interessate a operare in Egitto, promuovendo così un approccio cooperativo e sistemico.

In questa prospettiva, la Fondazione si è offerta di assumere un ruolo di coordinamento nazionale, configurandosi come polo di riferimento operativo per l'insediamento e lo sviluppo delle eccellenze formative italiane in Egitto. Un'iniziativa che si inserisce a pieno titolo in una più ampia strategia di presenza formativa italiana

nel Mediterraneo, in linea con gli obiettivi del Piano Mattei, capace di coniugare diplomazia culturale, cooperazione economica e politiche di mobilità qualificata.

In Tunisia

A completare il quadro delle attività di internazionalizzazione, la Fondazione ITS ha attivato nel 2024 una collaborazione anche in Tunisia, rafforzando il proprio impegno nella sponda sud del Mediterraneo. In particolare, è stato siglato un accordo con l'Associazione Tunisina di Assistenza Sociale (ATAS), realtà nel settore dell'inclusione sociale e dei servizi alla persona.

L'obiettivo di questa collaborazione è duplice: da un lato, promuovere percorsi di formazione tecnica e professionale in ambito socio-sanitario, per accrescere il livello di competenze tra i giovani tunisini e rispondere ai bisogni emergenti dei servizi alla persona nel contesto locale; dall'altro, contribuire in modo concreto alla prevenzione dell'emigrazione irregolare, offrendo opportunità di crescita e inserimento professionale nei territori di origine.

Una visione ampia e un approccio educativo globale

Il progetto si inserisce all'interno di una visione ampia, dove la formazione tecnica diventa strumento di stabilizzazione sociale, di valorizzazione del capitale umano e di cooperazione strutturata tra l'Italia e i Paesi del Maghreb. La Fondazione sta lavorando, insieme ai partner locali, alla definizione di curricula condivisi e alla possibile attivazione di percorsi misti, che prevedano moduli formativi sia in Tunisia che in Italia, con l'obiettivo di facilitare mobilità formativa regolata e qualificata.

Anche in questo caso, l'approccio della Fondazione si distingue per la forte integrazione tra visione educativa, impatto territoriale e risposte pragmatiche alle sfide globali, confermando il ruolo dell'istruzione tecnica superiore come leva strategica per lo sviluppo condiviso e la diplomazia operativa.

In coerenza con la propria visione strategica, la Fondazione ITS per la Chimica e le Nuove Tecnologie della Vita intende diffondere un modello virtuoso di cooperazione educativa, che superi ogni logica predatoria e costruisca relazioni di lungo periodo basate sulla dignità, sull'autonomia e sulla crescita reciproca.

La formazione tecnica avanzata rappresenta il fulcro di questa strategia: uno strumento potente per valorizzare il talento giovanile, generare sviluppo nei territori d'origine e favorire una mobilità internazionale qualificata, regolata e rispettosa delle aspirazioni individuali e collettive.

Formazione e cooperazione, in questa prospettiva, sono inscindibili e costituiscono la chiave di un successo condiviso, sia per l'Africa sia per l'Italia.

Vale la pena ricordare che la Fondazione Istituto Tecnologico Superiore per la Chimica e le Nuove Tecnologie della Vita, attiva a Bergamo dal 2010, è oggi un riferimento nazionale nella formazione tecnica superiore. Fondata con la missione di promuovere l'occupazione giovanile attraverso percorsi altamente professionalizzanti, l'ITS ha ottenuto risultati eccellenti: oltre il 90% degli studenti trova impiego al termine del percorso, meritando ripetuti riconoscimenti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. L'Istituto ha cinque sedi operative in Lombardia con 22 corsi di formazione, coinvolge circa 800 studenti.

Giuseppe Guglielmo Nardiello

Presidente
Istituto Tecnologico Superiore
per la chimica e le nuove tecnologie della vita

Formare il futuro

L'impegno salesiano nel "Piano Mattei" per colmare il divario di competenze tra Africa e Italia

di ***Elio Cesari***

Il "Piano Mattei" e la sfida globale dello *skills shortage*

Il panorama socio-economico contemporaneo è caratterizzato da sfide complesse e interconnesse, tra cui spiccano la necessità di uno sviluppo sostenibile in Africa e la crescente problematica della carenza di competenze, o *skills shortage*, che affligge anche l'Italia. In questo scenario dinamico, il "Piano Mattei per l'Africa", un'iniziativa strategica del Governo italiano volta a costruire una partnership paritaria e non predatoria con il continente africano, rappresenta un'opportunità significativa per affrontare queste sfide in maniera sinergica.

Parallelamente, la Congregazione Salesiana di Don Bosco opera da decenni in Africa in 41 Paesi con un impegno instancabile nel campo dell'educazione e della formazione professionale, rivolgendosi in particolare ai giovani vulnerabili ed emarginati. I numerosi istituti tecnici e professionali (TVET) salesiani presenti in diverse nazioni africane costituiscono un patrimonio di competenze e un'infrastruttura preziosa per la realizzazione degli obiettivi del "Piano Mattei", specialmente nel suo pilastro dedicato all'istruzione e alla formazione.

Il presente articolo si propone di esplorare l'impegno della rete salesiana nell'ambito del "Piano Mattei", con un focus specifico su come le iniziative educative condotte in Africa, oltre a favorire lo sviluppo socio-economico dei paesi destinatari, possano contribuire a rispondere al problema della carenza di giovani qualificati anche in Italia. Questa duplice ricaduta, che ha suscitato interesse verso il "Piano Mattei" da parte del mondo salesiano (attraverso un previo riconoscimento da parte del Governo Italiano, che ha inserito la Congregazione Salesiana nella Cabina di Regia del progetto), si basa sulla convinzione che investire nella formazione dei giovani africani possa generare benefici reciproci, creando opportunità di sviluppo, crescita e ~~di~~ lavoro sia nei paesi d'origine che in Italia.

La tradizione salesiana in Africa: un impegno radicato nell'educazione e nella formazione professionale. L'esempio dell'Etiopia.

I Salesiani di Don Bosco operano in Etiopia dal 1975 sotto l'egida della Chiesa Cattolica, con la missione primaria di soddisfare i bisogni educativi dei giovani. La loro presenza si articola in una vasta gamma di servizi educativi e sociali, che spaziano dagli asili nido alle scuole primarie e superiori, fino agli istituti di formazione professionale

tecnica (TVET) e ai centri ricreativi giovanili. Questo impegno educativo è portato avanti attraverso un ufficio centrale di pianificazione e sviluppo con sede ad Addis Abeba.

In Etiopia, i Salesiani gestiscono cinque istituti tecnici dislocati in diverse regioni: Tigray (SDB Mekelle TVET College e SDB Adwa TVET College), Gambella (SDB Gambella TVET College), Etiopia meridionale (Istituto SDB Dilla TVET) e Addis Abeba (SDB Mekanissa TVET College e Istituto TVET Bosco Children). Questi istituti si rivolgono a giovani e donne provenienti da contesti di vulnerabilità ed esclusione socio-economica, offrendo loro una formazione tecnica e professionale mirata.

Un esempio emblematico è il Bosco Children TVET Institute di Addis Abeba, fondato nel 2008 per supportare i giovani a rischio. L'istituto offre corsi brevi in diverse aree professionali, tra cui sartoria, produzione di articoli in pelle, lavorazione metalli di base, falegnameria, elettricità di base e installazione di pannelli solari, manutenzione di telefoni cellulari, manutenzione auto e turismo alberghiero. Al termine della formazione, gli studenti sostengono un esame nazionale che li certifica e li qualifica per il mondo del lavoro. Inoltre, ai contenuti tecnici si affiancano insegnamenti di business e imprenditorialità.

Il Bosco Children TVET Institute si rivolge principalmente a studenti a rischio, inclusi ragazzi di strada di Addis Abeba, persone internamente sfollate, rifugiati e giovani provenienti da contesti socio-economici svantaggiati. L'istituto offre loro un'educazione olistica che mira a prepararli a essere cittadini onesti e responsabili. Un aspetto cruciale è la presenza di un Job Service Officer (JSO), il cui compito principale è offrire orientamento professionale e garantire il placement dei diplomati. È significativo notare che la maggior parte dei laureati viene assunta dalle aziende in cui ha svolto il tirocinio. L'istituto si impegna per il raggiungimento dell'obiettivo di sviluppo sostenibile (SDG) numero 4, "Istruzione di qualità", grazie alla collaborazione tra i Salesiani, il personale e i settori pubblico e privato.

L'impegno salesiano nella formazione professionale si estende anche ad altre nazioni africane, legate al Piano Mattei. In Ghana, anche se non è tra i primi 9 paesi indicati nel Piano, il Don Bosco Technical Institute di Ashaiman, Accra, si distingue per aver realizzato un proprio impianto di biogas che converte i rifiuti di cucina e dei servizi igienici in energia sostenibile. Il biogas rappresenta una valida alternativa al fuoco di legna, è una fonte rinnovabile e può essere generato da materiali disponibili localmente. L'impianto, un investimento una tantum con costi di gestione e manutenzione minimi, si rivela più economico rispetto all'utilizzo di gas di petrolio liquefatto (GPL). Situato a circa 200 metri dalla cucina, l'impianto riduce drasticamente la pressione del gas per raggiungere l'utenza finale. Gli studenti del dipartimento di ospitalità (cucina e panificazione) beneficiano di una fornitura di biogas ecocompatibile che riduce i costi energetici. Inoltre, le acque reflue vengono depurate con filtri a carbone e utilizzate per irrigare le aree verdi, rappresentando una soluzione innovativa e sostenibile che beneficia oltre 400 studenti del centro.

Questi esempi illustrano la professionalità e la varietà dell'impegno salesiano nel campo della formazione professionale in Africa, un impegno che mira non solo a fornire competenze tecniche, ma anche a promuovere lo sviluppo integrale dei giovani e delle comunità.

Il "Piano Mattei" per l'Africa: un quadro strategico per la cooperazione e lo sviluppo

Il "Piano Mattei per l'Africa" rappresenta l'iniziativa strategica del Governo italiano volta a definire un nuovo modello di partenariato con i paesi del continente africano. Il piano si basa su un approccio globale e non predatorio, che pone al centro le esigenze dell'Africa e riconosce la centralità della condivisione dello sviluppo socio-economico sostenibile e delle responsabilità per la stabilità e la sicurezza come fondamento di rapporti duraturi e di reciproco beneficio tra Africa ed Europa. Il metodo del "Piano Mattei" è riassumibile nella formula "ascoltare, rispettare, costruire insieme".

Il piano individua sei settori di intervento prioritari: istruzione/formazione, sanità, acqua, agricoltura, energia e infrastrutture. In una prima fase, per i Salesiani l'iniziativa si concentra su progetti pilota in nove Paesi, suddivisi in un quadrante subsahariano (Kenya, Etiopia, Mozambico, Congo e Costa d'Avorio) e un quadrante nordafricano (Egitto, Tunisia, Marocco e Algeria). In una seconda fase, il piano prevede di estendersi ad altre nazioni del continente secondo una logica incrementale.

L'approccio del "Piano Mattei" prevede lo sviluppo di nuovi progetti o il sostegno attivo a iniziative già in corso, condividendo con gli Stati africani le fasi di elaborazione, definizione e attuazione per garantire ritorni economici e sociali duraturi sul territorio. L'efficacia, la rapidità, l'integrazione, la flessibilità, il valore aggiunto e le potenzialità incrementali sono i criteri generali che guidano gli interventi del piano.

Per quanto riguarda le risorse e gli strumenti finanziari, il "Piano Mattei" punta sulla collaborazione strategica con le Banche Multilaterali di Sviluppo, sull'utilizzo dell'Aiuto Pubblico allo Sviluppo (APS) gestito dalla Farnesina tramite l'Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo (AICS), sulla partecipazione a programmi finanziati nell'ambito del Global Gateway Africa-Europe dell'UE e su forme di compartecipazione finanziaria con altri stati donatori.

Il cronoprogramma della prima fase del "Piano Mattei" ha previsto diverse tappe, tra cui la creazione della Struttura di Missione, la prima riunione della Cabina di Regia e l'avvio dei primi progetti pilota nel corso del primo semestre del 2024.

Sinergie e opportunità: l'allineamento tra l'impegno salesiano e il "Piano Mattei"

L'impegno pluriennale dei Salesiani in Africa nel campo dell'educazione e della formazione professionale si allinea in maniera significativa con gli obiettivi del "Piano Mattei", in particolare con il suo focus sull'istruzione come motore di sviluppo

socioeconomico. La presenza capillare degli istituti tecnici salesiani nei paesi target del piano, come ad esempio l'Etiopia e il Ghana, e la loro comprovata esperienza nella formazione di giovani vulnerabili e nell'inserimento lavorativo rappresentano un valore aggiunto considerevole per la realizzazione degli interventi previsti.

Da molti anni i Salesiani lavorano in Africa con progetti la cui ricaduta sociale impatta in primis sui Paesi oggetto d'intervento e, per riflesso, sul sistema Italia. L'intervento salesiano è fortemente incentrato sul "capacity building" e sulla formazione professionale per allievi e docenti africani, con attività "training driven" in linea con lo spirito di Don Bosco. L'obiettivo primario è far maturare e potenziare competenze sociali, tecniche e professionali nei giovani, spesso anche attraverso periodi di mobilità a fini di studio in Italia, al fine di garantire loro un futuro dignitoso nel proprio Paese d'origine o in Europa.

Questa *mission* salesiana risponde a diversi temi importanti, tra cui il combattimento dell'immigrazione illegale ed il diritto alla mobilità umana in sicurezza e dignità e la problematica dello *skills shortage*. Per quanto riguarda il primo punto, i Salesiani creano partenariati di valore con enti che garantiscono qualità ed eticità, monitorando la filiera di studio ed eventualmente di lavoro insieme a partner terzi. Per quanto concerne il secondo punto, i finanziamenti europei con cui spesso si avviano i progetti salesiani sono basati sullo sviluppo di competenze utili inerenti figure professionali di difficile reperimento, creando una sinergia tra le necessità formative del Paese d'origine e le esigenze dei mercati del lavoro continentali.

Le iniziative educative condotte dai Salesiani in Africa generano un duplice impatto: contribuiscono allo sviluppo socio-economico dei Paesi destinatari, formando professionalità locali in settori strategici, e creano un bacino di giovani qualificati che possono potenzialmente colmare la carenza di competenze in Italia. Progetti come "GreenVETAfrica" e "Skilling eco-VET" preparano figure professionali in linea con le esigenze del mercato del lavoro italiano, soprattutto in settori emergenti come la gestione sostenibile dei rifiuti e l'economia circolare. Sebbene in questi specifici progetti non fosse previsto un "corridoio professionale" verso l'Italia, questa possibilità è considerata in progetti futuri attualmente in fase di valutazione.

In questo contesto, l'impatto dell'*expertise* salesiana in chiave "Piano Mattei" appare evidente. Grazie alla loro presenza radicata e alla loro capacità di formare giovani con competenze richieste dal mercato del lavoro, i Salesiani si configurano come partner strategici per la realizzazione degli obiettivi del piano nel settore dell'istruzione e della formazione professionale.

Il contributo salesiano alla risposta allo *Skills Shortage* in Africa e la potenziale ricaduta in Italia

Gli istituti tecnici salesiani in Africa svolgono un ruolo cruciale nel fornire ai giovani le competenze necessarie per l'ingresso nel mercato del lavoro e nel favorire l'accesso a opportunità di impiego e lo sviluppo di modelli di auto-imprenditorialità.

La problematica della disoccupazione giovanile e delle difficoltà di accesso al mercato del lavoro in regioni come il Tigray, Gambella, l'Etiopia meridionale e Addis Abeba è dovuta a una pluralità di fattori, tra cui la mancanza di opportunità di accesso a una formazione di qualità, il disallineamento tra le competenze dei giovani e le esigenze del mercato del lavoro, e la carenza di opportunità di transizione scuola-lavoro.

I corsi offerti dagli istituti salesiani, come quelli del Bosco Children TVET Institute in *tailoring*, *leather goods production*, *basic metal work*, *woodwork*, *basic electric and solar panel installation*, *mobile phone maintenance*, *car maintenance* e *kitchen and hotel tourism*, mirano a colmare questo divario di competenze, fornendo ai giovani qualifiche spendibili nel mercato del lavoro locale. L'insegnamento di competenze imprenditoriali, inoltre, incoraggia l'auto-impiego e la creazione di micro-imprese, contribuendo ulteriormente allo sviluppo economico locale.

L'efficacia di questo approccio è testimoniata dalle storie di successo di ex allievi degli istituti salesiani. Kemasibat Belay Getachew, laureata del Don Bosco Children Technical Institute in Etiopia, dopo aver conseguito un diploma in fornitura idrica, si è resa conto che non era il suo sogno. Grazie a un annuncio dell'Istituto Bosco Children, si è iscritta al corso di sartoria, acquisendo competenze professionali, imprenditoriali e di vita. Attraverso l'Ufficio Servizi Lavoro, ha svolto un tirocinio che le ha permesso di acquisire maggiore conoscenza pratica e del mercato del lavoro, preparandola all'auto-impiego. Dopo la laurea, Kemasibat ha avviato la sua attività di sartoria a casa, promuovendosi attraverso i social media e i biglietti da visita. Grazie al suo impegno e alla qualità del suo lavoro, dopo pochi mesi è riuscita ad aprire il suo negozio in città, realizzando un profitto netto mensile considerevole. Il suo obiettivo futuro è gestire una grande fabbrica di abbigliamento, guidata dal motto "Sogni + Lavoro = Successo". La sua gratitudine verso Don Bosco per averla aiutata a realizzare il suo sogno è palpabile.

Un altro esempio di successo è quello di Godson Kwame Amamoo Senam, un tecnico di impianti fotovoltaici laureato presso il Don Bosco TVET Center di Ashaiman - Tema, Ghana. Nel 2020, è stato selezionato dalla Fondazione Baden-Württemberg per svolgere un tirocinio di 3-6 mesi in Germania, nell'ambito di un programma che supporta giovani artigiani che desiderano sviluppare la propria carriera all'estero. L'obiettivo principale della fondazione è contribuire allo sviluppo di giovani ghanesi desiderosi di ampliare le proprie competenze nei settori tecnici e professionali. Godson ha trascorso i suoi primi tre mesi presso EggTech GmbH e la seconda metà del tirocinio presso UMD (Umwelt Montage Dienstleistungen), entrambe aziende situate a Reutlingen. Questa esperienza gli ha permesso di migliorare le sue competenze e di acquisire esperienza nel settore fotovoltaico in un contesto internazionale.

Queste, e decine di altre storie di successo dimostrano come la formazione professionale fornita dagli istituti salesiani in Africa possa effettivamente trasformare la vita dei giovani, offrendo loro opportunità concrete di lavoro e di realizzazione personale nei propri paesi d'origine. Tuttavia, il potenziale di queste iniziative potrebbe

estendersi anche all'Italia, contribuendo a colmare il divario di competenze in settori specifici.

Come evidenziato, progetti come "GreenVETAfrica" e "Skilling eco-VET" sono focalizzati su competenze legate alla gestione ecosostenibile dei rifiuti e all'economia circolare, settori in crescita anche in Italia e in Europa. La formazione di giovani africani in queste aree potrebbe potenzialmente creare un bacino di lavoratori qualificati che potrebbero essere attratti dal mercato del lavoro italiano in futuro, attraverso meccanismi di migrazione regolare e percorsi professionali strutturati.

Il posizionamento degli enti italiani di ispirazione salesiana sul tema della mobilità umana e dello sviluppo riconosce la libertà e il diritto di ogni persona di godere di una vita dignitosa in ogni parte del mondo, di poter costruire e realizzare la propria esistenza nel proprio paese (*Liberi di restare!*) oppure di sviluppare in sicurezza e con prospettive di successo il proprio progetto migratorio (*Liberi di partire!*). In questo quadro, la rete salesiana si impegna a dare risposte coerenti e integrate alle situazioni di crisi che coinvolgono migranti, rifugiati e sfollati, contribuendo allo sviluppo integrale e sostenibile dei Paesi d'origine per offrire concrete opportunità per realizzarsi dove si è cresciuti (diritto di non emigrare) e, dall'altro lato, accompagnando chi sceglie di partire con un percorso completo di accoglienza e integrazione umana e socio-professionale inclusiva nel paese di destinazione (diritto di emigrare).

La rete salesiana, presente sia nei Paesi di origine/transito che in quelli di arrivo come l'Italia e l'Europa, offre l'opportunità di creare percorsi completi, integrati e sicuri che prevedano la creazione di opportunità e di sviluppo locale nei paesi di origine/transito, azioni informative e formative pre-partenza, accompagnamento al viaggio e, infine, accoglienza e inserimento educativo-formativo e lavorativo nei Paesi di destinazione, anche in collaborazione con le imprese e il mondo del lavoro.

Sfide e opportunità: costruire ponti tra la formazione in Africa e il mercato del lavoro italiano

Sebbene il potenziale contributo delle iniziative educative salesiane in Africa alla risposta allo *skills shortage* in Italia sia promettente, è importante riconoscere le sfide che devono essere affrontate per realizzare appieno questa opportunità. Tra queste, figurano la necessità di garantire il riconoscimento delle qualifiche professionali acquisite in Africa nel contesto italiano, la gestione delle barriere linguistiche e culturali, e la predisposizione di adeguati percorsi di accoglienza e integrazione socio-lavorativa in Italia.

Tuttavia, il "Piano Mattei" potrebbe fornire un quadro strategico e degli strumenti finanziari per affrontare queste sfide e per promuovere una maggiore collaborazione tra istituzioni italiane, imprese e organizzazioni come i Salesiani, al fine di creare percorsi di mobilità professionale regolari e sicuri. L'attenzione del piano verso la formazione di competenze richieste dal mercato del lavoro e la sua enfasi sulla

partnership con i Paesi africani potrebbero favorire la creazione di "corridoi professionali" in settori specifici, basati su un'attenta analisi dei fabbisogni di competenze in Italia e sulle eccellenze formative presenti negli istituti tecnici africani.

Inoltre, le iniziative salesiane che prevedono periodi di mobilità a fini di studio e tirocinio in Italia per studenti e docenti africani rappresentano un'esperienza preziosa per costruire ponti tra i sistemi formativi e i mercati del lavoro dei due continenti. Questi scambi non solo permettono ai partecipanti africani di acquisire competenze avanzate e di conoscere il contesto lavorativo italiano, ma favoriscono anche la creazione di reti e di relazioni che possono facilitare future opportunità di collaborazione e di mobilità professionale.

L'impegno salesiano nell'ambito del "Piano Mattei": un approccio collaborativo e proattivo

La Congregazione Salesiana ha manifestato fin da subito un vivo interesse verso il "Piano Mattei", riconoscendone il potenziale per rafforzare il proprio impegno in Africa e per generare impatti positivi sia nei paesi africani che in Italia. Diversi incontri e missioni sono stati organizzati per approfondire le opportunità di collaborazione nell'ambito del piano.

Una missione condotta nel dicembre 2024 nell'Ispettoria salesiana "Maria Kidane Meheret" dell'Etiopia (AET) ha visto la partecipazione di rappresentanti della Sede Centrale Salesiana di Roma e del Volontariato Internazionale per lo Sviluppo (VIS), ONG salesiana che opera da anni in Etiopia a fianco dei Salesiani. La missione, guidata dall'Ispettore di AET e dal Direttore dell'Ufficio di Pianificazione e Sviluppo (PDO), ha avuto l'obiettivo di mettere insieme le risorse presenti nell'Ispettoria, il lavoro del PDO e del VIS e le possibilità offerte dal "Piano Mattei" per l'Africa del governo italiano. Incontri intensi si sono svolti ad Addis Abeba (presso il centro "Bosco Children" e le opere di Gotera e Mekanissa) e nella regione del Tigray (nelle opere di Adwa, Adigrat e Mekelle), regione colpita dal conflitto tra il 2020 e il 2022.

L'Ambasciata italiana ad Addis Abeba ha offerto un quadro operativo dei progetti già in corso e delle necessità rilevate, soprattutto nella regione del Tigray. Incontri con la Nunziatura e con il Vescovo di Adigrat hanno evidenziato le urgenze pastorali e i fronti su cui i Salesiani e i volontari sono attivi, che spaziano dalla sicurezza fisica e alimentare alla salute, all'immigrazione e al sostegno psicosociale, oltre alle ordinarie attività di scuola, formazione professionale, oratorio e assistenza per ragazzi di strada.

Visita analoga si è svolta in quelle settimane alle presenze salesiane del Mozambico, anch'esso Paese di coinvolgimento in questa prima fase del Piano Mattei. In quella terra i Salesiani operano in quasi tutte le zone del paese con forte richieste di nuove presenze nel nord segnato da un processo di reclutamento giovanile in forme di estremismo religioso islamico e da una forte tendenza migratoria.

Un'altra missione si è svolta in Marocco nel novembre 2024, nel contesto della nuova Circoscrizione Speciale del Nord Africa (CNA), sempre relativa alle possibilità

offerte dal "Piano Mattei". Questa seconda visita, successiva a una prima in Tunisia, ha visto la partecipazione di rappresentanti della Sede Centrale Salesiana di Roma. L'incontro con l'Ambasciatore italiano a Rabat ha permesso un proficuo scambio di conoscenza e ipotesi di passi di collaborazione.

A livello centrale, il Vicario del Rettor Maggiore ha inviato una lettera ai Superiori Salesiani delle Nazioni coinvolte, sottolineando come il "Piano Mattei" rappresenti una possibile opportunità da valorizzare, invitando a decidere come organizzarsi per rispondere. È stato costituito un gruppo di regia interno alla Congregazione per seguire il "Piano Mattei", formato da diverse figure di riferimento a livello centrale e regionale. Questo gruppo ha il compito di coordinare le azioni, raccogliere le idee progettuali e definire le priorità di intervento in relazione alle opportunità offerte dal piano.

Sono stati inoltre istituiti tavoli tecnici interni alla Congregazione, coinvolgendo rappresentanti di diverse realtà salesiane attive nel campo della formazione professionale e della cooperazione internazionale, come il CNOS-FAP, l'ONG salesiana VIS e Don Bosco Tech Africa e Don Bosco Tech Europe. Questi tavoli hanno l'obiettivo di approfondire le modalità operative di collaborazione con il "Piano Mattei" e di sviluppare proposte progettuali concrete.

I contatti con le istituzioni governative italiane sono stati intensi e proficui, con incontri a Palazzo Chigi e con rappresentanti dell'AICS. L'attenzione si è concentrata sui Paesi africani in cui i Salesiani hanno una presenza significativa e in cui il "Piano Mattei" prevede interventi prioritari nel settore dell'istruzione, come l'Etiopia, il Mozambico, il Marocco e la Tunisia.

Queste attività testimoniano l'approccio proattivo e collaborativo della Congregazione Salesiana nei confronti del "Piano Mattei", con la volontà di mettere a disposizione la propria esperienza e le proprie risorse per contribuire al successo dell'iniziativa e per generare un impatto positivo duraturo in Africa e, potenzialmente, anche in Italia.

Un futuro di collaborazione per lo sviluppo e la risposta allo *skills shortage*

L'impegno secolare dei Salesiani di Don Bosco nel campo dell'educazione e della formazione professionale in Africa rappresenta un patrimonio di inestimabile valore di cui può beneficiare anche il "Piano Mattei". La presenza radicata degli istituti tecnici salesiani nei Paesi target del piano, la loro comprovata capacità di formare giovani con competenze richieste dal mercato del lavoro e la loro attenzione verso i giovani vulnerabili ed emarginati uniti alla rete internazionale strutturata del mondo salesiano si allineano perfettamente con la filosofia e i pilastri del "Piano Mattei".

Le iniziative educative condotte dai Salesiani in Africa non solo contribuiscono in maniera significativa allo sviluppo socio-economico dei paesi destinatari, offrendo ai giovani opportunità concrete di lavoro e di auto-imprenditorialità, ma presentano anche un potenziale significativo per rispondere al problema della carenza di

competenze che affligge anche l'Italia. La formazione di giovani africani in settori strategici e in crescita, unita alla creazione di percorsi di mobilità professionale regolari e sicuri, potrebbe favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro a livello internazionale, generando benefici reciproci per l'Africa e per l'Italia.

La collaborazione tra la Congregazione Salesiana e il governo italiano nell'ambito del "Piano Mattei" rappresenta un'opportunità unica per rafforzare ulteriormente l'impegno a favore dello sviluppo sostenibile in Africa e per costruire un futuro di maggiore prosperità e opportunità per i giovani di entrambi i continenti. L'approccio salesiano, basato sull'educazione integrale, sul pieno e totale approccio "ex ante" e non solo la difesa "ex post" dei diritti umani, sulla formazione di competenze professionali e sull'attenzione verso i più vulnerabili, si configura come un elemento chiave per il successo del "Piano Mattei" nel suo pilastro dedicato all'istruzione e alla formazione, contribuendo a colmare il divario di competenze e a costruire ponti di collaborazione tra l'Africa e l'Italia.

Con un impegno rinnovato e una visione condivisa, i Salesiani di Don Bosco si pongono come protagonisti attivi nella vita del continente africano, con la convinzione che investire nell'educazione e nella formazione dei giovani rappresenti un investimento nel futuro di entrambi i continenti, contribuendo a formare non solo professionisti qualificati, ma anche cittadini responsabili e protagonisti del proprio sviluppo.

Don Elio Cesari

Segretario Nazionale CISI
Presidente CNOS

ITS Academy e riconoscimento sociale[1]

Prime riflessioni a partire dal caso dell'ITS Academy Logistica Emilia-Romagna tra esperienze, rappresentazioni e sfide culturali dell'istruzione terziaria non accademica.

Nel sistema educativo italiano, l'istruzione terziaria non accademica fatica a ottenere pieno riconoscimento culturale, rimanendo percepita come scelta secondaria rispetto all'università, nonostante evidenze occupazionali ne attestino l'efficacia. Questo contributo analizza le rappresentazioni sociali del diploma ITS partendo dal caso dell'ITS Academy Logistica Emilia-Romagna, attraverso interviste a ex studenti, tutor e docenti. Emergono apprezzamenti per la preparazione tecnica e la spendibilità professionale, ma anche pregiudizi culturali persistenti. Il lavoro evidenzia il ruolo di un orientamento scolastico ancora legato a logiche selettive, e riflette sul compito della pedagogia nel valorizzare equamente i saperi. Si invita infine a superare la dicotomia tra teoria e pratica, riconoscendo la pluralità formativa come risorsa per inclusione e benessere sociale.

di ***Virginia Capriotti***

Nel sistema educativo italiano, i percorsi di istruzione continuano a essere attraversati da gerarchie implicite, che conferiscono un riconoscimento simbolico diseguale ai diversi canali formativi [2]. L'università viene ancora percepita come la via "naturale" per gli studenti

[1] Questo contributo si colloca all'interno di un percorso di ricerca qualitativa di alcuni studi di caso relativi a ITS Academy attivi in Lombardia, Emilia-Romagna e Veneto, sviluppato nell'ambito del progetto PRIN (2024–2026) "*Vocational Education and Training (VET) in the post-Covid world. Impacts of the dual system and tertiary vocational education on individuals and firms*". La ricerca è tuttora in corso. Per una descrizione dettagliata della metodologia, del disegno della ricerca e dei temi emersi dal precedente caso di studio, si rimanda al primo articolo della serie: V. Capriotti, *La relazione tra ITS Academy e imprese: prime ipotesi a partire da un caso di studio*, in «Nuova Professionalità», IV, 7, pp. 56-69.

[2] Per una riflessione sui condizionamenti culturali che, nel contesto italiano, hanno contribuito a tracciare una separazione tra ambito scolastico e mondo del lavoro, nonché tra istruzione generale e formazione professionale, si rimanda a: G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in«Prospettiva EP», XXXVI, 3, 2013, pp. 24-26; A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricate,* La Nuova Italia, Firenze 1995; G. Bertagna, *Il 'brutto anatroccolo' dell'istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile 'inferiorità'*, in V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone, *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 29-50, 2022, University Press, 2023.

di successo [3], mentre le alternative tecnico-professionalizzanti faticano a conquistare pari legittimità culturale. Questa asimmetria persiste nonostante l'adozione di misure legislative esplicite volte a rafforzare il pluralismo dell'offerta formativa. È il caso degli ITS Academy (Istituti Tecnologici Superiori), riconosciuti dalla Legge 15 luglio 2022, n. 99[4] come percorsi di formazione terziaria professionalizzante a ordinamento speciale, nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Ma il riconoscimento formale non sembra bastare: permane, nel dibattito pubblico e nelle pratiche di orientamento scolastico, una visione gerarchica che interpella la tenuta pedagogica e culturale del sistema, chiamato oggi a ridefinire le proprie categorie di valore e successo[5].

Se, da un lato, le politiche pubbliche hanno sostenuto la nascita e l'espansione di istituzioni terziarie alternative all'università, dall'altro, permane nella cultura diffusa, scolastica, e anche familiare, una persistente svalutazione simbolica di tali percorsi. Ciò lascia emergere talvolta una tensione strutturale tra l'evoluzione ordinamentale del sistema e le sue rappresentazioni sociali[6]. Il riconoscimento formale della pari dignità tra i percorsi accademici e quelli tecnico-professionalizzanti non è sufficiente, di per sé, a scardinare la stratificazione culturale che da lungo tempo ordina gerarchicamente le vie dell'istruzione terziaria. Le radici di tale asimmetria affondano in modelli storici di formazione che hanno tradizionalmente privilegiato il sapere teorico e contemplativo rispetto a quello pratico e operativo, attribuendo al primo un valore culturale e sociale superiore[7].

Affermare che si tratti semplicemente di un "pregiudizio" rischia di risultare riduttivo. È più opportuno parlare di dispositivi culturali e istituzionali che riproducono una gerarchia formativa basata su antiche dicotomie: teoria e pratica, sapere e saper fare, studio e lavoro manuale[8]. La pedagogia, in quanto scienza che si interroga sui processi educativi nella loro integralità, è chiamata ad analizzare criticamente i dispositivi culturali e istituzionali che producono gerarchie tra i saperi e tra i percorsi formativi. Il suo compito non si esaurisce

---

[3] G. Bertagna, *Ha ancora senso "insegnare ed imparare un mestiere"?*, in AA.VV., *Orientamento, giustizia sociale e sostenibilità*, Studium, Roma 2022, pp. 221-229.
[4] Legge 15 luglio 2022, n. 99, *Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*, in attuazione della riforma prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, Missione 4, Componente 1, Riforma 1.5). La legge ridefinisce l'assetto normativo degli ITS, riconoscendoli come "ITS Academy" e qualificandoli come percorsi di formazione terziaria a ordinamento speciale, con l'obiettivo di rafforzarne il ruolo strategico nel raccordo tra istruzione, impresa e territori.
[5] Cfr. G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (a cura di), *L'università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012, pp. 111-157.
[6] P. Malavasi, *Introduzione al Convegno "Sistemi educativi, orientamento, lavoro"*, SIPed, Bologna, 2 febbraio 2023.
[7] A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020, pp. 31-36.
[8] Id., *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica*, in «Rivista Internazionale di Scienze Sociali», n. 27, 2020, pp. 7-9.

nella decostruzione delle disuguaglianze simboliche, ma include anche la responsabilità di elaborare categorie interpretative capaci di riconoscere la valenza educativa del lavoro, dell'esperienza e dell'alternanza tra studio e pratica. In questa prospettiva, il sapere pratico e corporeo non va né semplicemente equiparato al sapere teorico per via normativa, né ridotto a mera funzione strumentale in vista dell'occupabilità, va piuttosto compreso come dimensione costitutiva della formazione dell'essere umano[9].

Muovendo dalle premesse teoriche delineate, il contributo si propone di indagare la percezione sociale del diploma ITS, a partire dal caso dell'ITS Academy Logistica Emilia-Romagna. Le interviste condotte con ex studenti (3), tutor aziendali (2) e docenti (2) mettono in luce alcuni elementi utili a comprendere come, nonostante il riconoscimento espresso dal mondo del lavoro, persistano rappresentazioni culturali e sociali che tendono a marginalizzare i percorsi formativi di tipo non accademico. L'analisi delle esperienze raccolte consente di interrogarsi più ampiamente sulle rappresentazioni sociali che accompagnano l'istruzione terziaria tecnico-professionalizzante e sulle dinamiche dell'orientamento scolastico post-secondario, ancora influenzate da retaggi simbolici che perpetuano una gerarchia implicita tra i diversi canali formativi[10]. In tale contesto, il caso dell'ITS Academy Logistica sollecita una riflessione pedagogica sulla necessità di attribuire pari dignità a molteplici modalità di apprendimento, sviluppo professionale e partecipazione attiva al mondo del lavoro.

L'ITS Academy per la Mobilità Sostenibile – Logistica e Mobilità delle Persone e delle Merci

Fondato nel 2010 e con sede a Piacenza, l'ITS Academy per la Mobilità Sostenibile – Logistica e Mobilità delle Persone e delle Merci offre percorsi biennali (EQF V) orientati al settore logistico e dei trasporti, specificamente volti a formare tecnici in due principali profili professionali: *Tecnico Superiore per la Supply Chain e i Sistemi Informativi Logistici*, orientato alla pianificazione, gestione e controllo dei flussi di mezzi, merci e persone, integrando competenze operative, gestionali e digitali per tutta la filiera; *Tecnico Superiore per la Logistica 4.0 e la Smart Mobility*, incentrato sull'evoluzione digitale e sostenibile della logistica e della mobilità, con attenzione a infrastrutture, normative ambientali e sistemi intelligenti di trasporto.

Questi profili sviluppano competenze trasversali nelle seguenti aree di impiego professionale: gestione e pianificazione di flussi logistici (magazzini, trasporti, interporti, hub, porti e aeroporti); coordinamento con stakeholder aziendali (clienti, fornitori, enti pubblici, amministrazioni); utilizzo di tecnologie

[9] Id., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, cit., pp. 10-12.
[10] P. Malavasi, *Introduzione al Convegno "Sistemi educativi, orientamento, lavoro"*, cit.

e sistemi informativi per la logistica e la mobilità smart; applicazione di normative inerenti sicurezza, qualità e sostenibilità ambientale.

Attualmente sono attivi quattro corsi, con una popolazione studentesca complessiva di circa 150 iscritti e classi mediamente composte da 19 partecipanti. Gli studenti provengono in prevalenza da istituti tecnici e professionali, ma si registra anche una presenza, seppur minoritaria, di diplomati liceali e di giovani che hanno in precedenza intrapreso, senza completarlo, un percorso universitario.

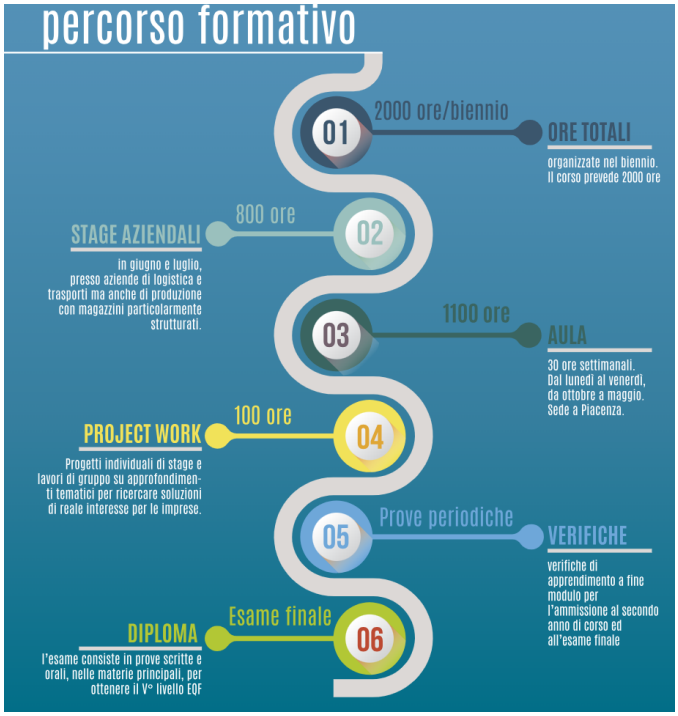


Figura 1 - Percorso formativo dell'ITS Academy Logistica Emilia-Romagna, fonte: https://www.itslogisticasostenibile.it/il-corso-di-piacenza/percorso-formativo.html

Una quota significativa degli studenti iscritti possiede inoltre esperienze lavorative pregresse nel settore della logistica, indicando una forte motivazione professionale nella scelta del percorso ITS.

La struttura curricolare prevede un totale di 2000 ore suddivise in due anni: 1100 ore di didattica frontale (organizzata da ottobre a maggio con un monte ore settimanale di circa 30 ore), 800 ore di tirocinio curricolare e 100 ore dedicate a project work, attività laboratoriali e lavori di gruppo. Il modello didattico si basa su un approccio integrato che combina lezioni teoriche, attività pratiche, simulazioni e stage in azienda[11]. I tirocini, svolti al termine di ciascun anno formativo, permettono agli studenti di confrontarsi con situazioni reali e di applicare le competenze acquisite in contesti lavorativi concreti.

Uno degli aspetti distintivi dell'ITS Academy di Piacenza risiede nel solido radicamento territoriale e nella stretta sinergia con il tessuto produttivo locale. La Fondazione si avvale di una rete strutturata e multidimensionale, composta da 31 soci aziendali e 20 partner attivi, tra cui figurano imprese operanti nei settori della logistica, del trasporto e della produzione, nonché enti pubblici e università.

[11] Cfr. E. Massagli, *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*, Edizioni Studium, Roma 2023.

Il coinvolgimento delle imprese si configura non solo attraverso l'offerta di opportunità di tirocinio e di inserimento professionale, ma anche mediante la partecipazione attiva alla definizione dei contenuti formativi e all'aggiornamento periodico dei moduli didattici, assicurando così una costante aderenza alle esigenze del mercato del lavoro. Le università contribuiscono attraverso la docenza nei corsi, la partecipazione agli organi di indirizzo tecnico e la realizzazione di progetti congiunti, che comprendono attività di ricerca applicata, study tour e laboratori didattici.

Il corpo docente è composto per oltre il 75% da professionisti provenienti dal mondo del lavoro, molti dei quali operano attivamente in aziende del settore logistico e trasporti. L'ITS conta inoltre su un team di dieci tutor interni, impegnati nella gestione dell'aula, nel supporto agli studenti e nell'organizzazione dei tirocini. I tutor partecipano anche a momenti di formazione continua, promossi dalla Fondazione, per aggiornare le proprie competenze in ambito educativo e organizzativo.

La qualità del percorso formativo è monitorata attraverso strumenti strutturati, tra cui: incontri periodici con i tutor aziendali, report scritti sulle esperienze di tirocinio, questionari di valutazione post-stage, feedback raccolti da studenti e aziende, e visite in azienda da parte dei tutor scolastici. Questo sistema integrato consente una valutazione costante dell'efficacia didattica e dell'aderenza tra il percorso formativo e le reali esigenze del mondo produttivo.

Per il presente studio di caso sono state condotte sei interviste a soggetti con ruoli e prospettive differenti all'interno dell'ecosistema formativo dell'ITS Logistica: due ex studenti, due tutor aziendali coinvolti nelle attività di stage, un docente professionista attivo nell'insegnamento e un tutor interno responsabile del coordinamento organizzativo e delle attività di orientamento.

La percezione sociale del diploma ITS tra riconoscimenti e pregiudizi

La creazione degli ITS Academy, fin dalla loro origine, risponde innanzitutto alla necessità di formare professionalità altamente qualificate in ambiti considerati strategici per lo sviluppo economico[12]. Nonostante questi percorsi si distinguano oggi per gli alti tassi di occupazione dei diplomati[13], permangono interrogativi circa la loro collocazione all'interno del sistema d'istruzione terziario italiano e il livello di riconoscimento sociale e professionale che riescono a ottenere, specialmente se confrontati con percorsi terziari comunemente considerati più tradizionali, come quelli universitari. Queste incertezze non riguardano soltanto le imprese, ma investono anche la percezione delle famiglie e degli stessi studenti.

[12] https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnologici-superiori/
[13] Per un approfondimento si rimanda al Monitoraggio nazionale offerto da INDIRE: https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnologici-superiori/monitoraggio-nazionale/

In continuità con le premesse delineate, il paragrafo seguente analizza, a partire dalle testimonianze raccolte, le percezioni di ex studenti, tutor aziendali e docenti in merito alla spendibilità e al prestigio del diploma ITS, anche in rapporto ad altri percorsi dell'istruzione terziaria.

Le interviste evidenziano, da un lato, un forte apprezzamento per la preparazione tecnica e operativa offerta dagli ITS. Gli ex studenti sottolineano come l'impostazione pratica dei corsi, combinata con un costante raccordo con il mondo produttivo, consenta di acquisire competenze immediatamente spendibili e favorisca un ingresso rapido nel mercato del lavoro. Come afferma un ex studente: «il diploma ITS ti dà una marcia in più dal punto di vista pratico, ti insegna a stare subito sul campo». Il carattere immediatamente "applicativo" della formazione, l'approccio laboratoriale e la possibilità di cimentarsi in esperienze concrete di tirocinio vengono indicati come punti di forza essenziali. Un altro ex studente afferma: «l'ITS ti porta direttamente a vedere come funziona davvero un'azienda, non rimani solo sui libri». Un tutor aziendale ribadisce questa impressione dal punto di vista delle imprese: «gli studenti ITS entrano in azienda e sanno già cosa sono una bolla di carico, una distinta base, sanno come ci si muove operativamente. Non devono partire da zero come spesso accade con chi arriva da un percorso universitario».

Questi elementi sembrano concorrere a ridurre significativamente il divario tra percorso formativo e mondo professionale, come sintetizzato dalle parole di un altro ex studente: «il grande vantaggio dell'ITS è che ti fa toccare con mano la realtà lavorativa fin da subito, ti abitua al ritmo, alle logiche e alle esigenze delle aziende».

Dall'analisi delle interviste emergono, accanto a valutazioni complessivamente positive, anche elementi critici relativi alla percezione sociale del diploma ITS. Un ex studente segnala infatti come, nei processi di selezione del personale, la presenza della dicitura "laurea" continui a rappresentare un criterio preferenziale, talvolta esplicitamente richiesto, indipendentemente dalla coerenza tra il titolo posseduto e le competenze effettivamente necessarie per ricoprire una determinata posizione, osserva: «quando fai un colloquio, conta molto se hai scritto "laurea". Anche se il lavoro è lo stesso che potresti fare con un ITS, la selezione parte da lì».

Tale osservazione sembra confermare la persistenza di un modello credenzialistico, in cui la certificazione formale dei percorsi, più che la verifica delle competenze realmente acquisite, continua a orientare in modo rigido l'accesso alle opportunità professionali. In netto contrasto con questa logica, un altro ex studente, oggi impiegato in Malesia come responsabile della logistica per una multinazionale nel settore dell'arredamento, racconta un'esperienza significativamente diversa. La sua testimonianza evidenzia come, in quel determinato contesto estero, l'esperienza professionale venga valorizzata come

criterio principale di valutazione, al di là del titolo di studio formalmente posseduto: «io adesso lavoro in Malesia, gestisco la parte logistica per un'azienda internazionale. E pensare che in Italia per una posizione come la mia avrei dovuto avere almeno una laurea in ingegneria gestionale o simili. Invece lì è stato valutato quello che so fare, l'esperienza concreta, non il titolo».

L'episodio non va interpretato come una smentita del valore formativo dell'ITS, bensì come un indicatore della distanza che può intercorrere tra diversi modelli culturali di riconoscimento del merito professionale. In questo caso, il percorso ITS si è rivelato pienamente efficace nel costruire competenze operative avanzate, ma è stato riconosciuto come tale solo in un contesto lavorativo meno ancorato alla logica formale del titolo accademico.

Numerosi intervistati rilevano che, pur riconoscendo le imprese il valore concreto e operativo delle competenze acquisite dai diplomati ITS, permane una gerarchia implicita che attribuisce un prestigio superiore al titolo universitario. Come osserva un ex studente: «Le aziende apprezzano molto il pragmatismo e la prontezza operativa dei diplomati ITS, ma nella società il titolo universitario conta ancora, anche laddove non sarebbe strettamente necessario». Questo divario tra riconoscimento pratico e legittimazione simbolica induce alcuni diplomati a valutare la prosecuzione degli studi universitari non tanto per acquisire nuove competenze, quanto per rafforzare la propria spendibilità sul mercato del lavoro: «Alla fine ho pensato anch'io di iscrivermi all'università, non tanto per imparare cose nuove, ma per ottenere il titolo, quel pezzo di carta che, in certi contesti, fa ancora la differenza».

Dal punto di vista dei tutor e dei docenti, si conferma la persistenza di tali dinamiche. Una tutor interna riferisce: «Mi è capitato che un papà, passando davanti al nostro stand durante un evento di orientamento, dicesse: "Mia figlia è bravissima a scuola, quindi non può fare un ITS, deve necessariamente andare all'università"». Questo episodio evidenzia quanto sia ancora radicata la percezione che i percorsi di istruzione terziaria professionalizzante costituiscano una scelta di ripiego, destinata prevalentemente a chi non eccelle nei percorsi scolastici tradizionali.

La stessa tutor osserva come il pregiudizio sia spesso più radicato nelle famiglie che negli studenti stessi: «Spesso il pregiudizio è più forte nei genitori, mentre i ragazzi scelgono con maggiore consapevolezza. In diversi incontri di orientamento, infatti, emerge chiaramente che i giovani, soprattutto coloro che sono interessati a inserirsi rapidamente nel mondo del lavoro, guardano con interesse ai percorsi ITS, riconoscendone la coerenza rispetto ai propri obiettivi professionali e di vita in generale. Le famiglie, invece, sembrano talvolta rimanere ancorate a una visione tradizionale del successo educativo, nella quale il conseguimento della laurea universitaria continua a rappresentare il principale indicatore di prestigio e realizzazione».

Un docente conferma questa lettura, sottolineando come spesso «gli studenti che si avvicinano all'ITS lo fanno con una scelta consapevole, motivata da un desiderio di concretezza, mentre i genitori vivono ancora con una certa fatica l'idea che il successo possa passare anche attraverso percorsi diversi dall'università».

La persistenza di un pregiudizio culturale nei confronti della formazione terziaria professionalizzante si intreccia profondamente con le modalità, ancora talvolta selettive e gerarchizzanti, con cui si attuano i processi di orientamento nel sistema scolastico italiano. Questi ultimi, veicolati sia a livello istituzionale che talvolta familiare, tendono a proporre l'università come il percorso "naturale" per gli studenti con risultati scolastici elevati, mentre i canali tecnico-professionali continuano a essere presentati come opzioni residuali, adattive o riparative. Ne deriva una tensione strutturale tra le dichiarazioni di principio, che invocano la pari dignità dei percorsi post-secondari, e le pratiche effettive, che spesso riproducono modelli di successo rigidamente accademici. L'orientamento continua così a configurarsi come un'operazione tecnica di collocamento scolastico, più che come un processo pedagogico capace di accompagnare la costruzione della soggettività[14]. L'urgenza è quella di ripensare un orientamento che, nei suoi assetti attuali, tende a operare come dispositivo di selezione implicita, contribuendo a rafforzare diseguaglianze culturali e simboliche[15] Le narrazioni scolastiche dominanti spesso consolidano una rappresentazione del successo formativo centrata su tracciati lineari e accademici [16] , mentre l'immaginario sociale continua ad associare la piena realizzazione personale quasi esclusivamente al conseguimento del titolo universitario [17] . Le rappresentazioni diffuse tra famiglie e docenti confermano questa tendenza: il titolo universitario viene percepito come marcatore simbolico di mobilità sociale, mentre i percorsi tecnico-professionalizzanti faticano a ottenere pieno riconoscimento culturale. Tuttavia, i dati occupazionali rivelano una sostanziale convergenza: secondo il Rapporto Almalaurea 2025[18], il tasso di occupazione dei laureati magistrali a cinque anni dal titolo è dell'88,5%, mentre l'ultima indagine INDIRE[19] segnala che, a un anno dal diploma, l'86,5% dei diplomati ITS Academy

[14] C. Iori, *L'orientamento come dispositivo pedagogico. Soggettivazione e riconoscimento nel lavoro educativo*, in M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (a cura di), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2023, pp. 27-34.
[15] P. Malavasi, *Introduzione al Convegno "Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro"*, in M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (a cura di), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2023, p. 3.
[16] M. Fabbri, *L'orientamento come mediazione narrativa e curricolare delle soggettività*, ivi, pp. 13-19.
[17] F. Cambi, F. Batini, *Narrazione e orientamento: immagini, immaginari e stereotipi nella costruzione di scelte formative e professionali*, ivi, pp. 47-55.
[18] AlmaLaurea, *Rapporto 2025 sul Profilo e sulla Condizione occupazionale dei laureati*, Bologna, 2025.
[19] INDIRE, *Monitoraggio nazionale dei percorsi ITS Academy. Rapporto nazionale 2025*, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, Firenze, 2025; V. Di

risulta occupato, con oltre l'80% impiegato in settori coerenti con il proprio percorso formativo. Ciononostante, tali evidenze non sembrano ancora capaci di scalfire l'impianto simbolico e valoriale che continua a subordinare, nelle rappresentazioni collettive, i percorsi professionalizzanti a quelli universitari.

Come sottolinea una tutor intervistata, l'impatto di tali risultati sul modo in cui famiglie e studenti percepiscono i diversi percorsi post-secondari è ancora limitato: «Quando raccontiamo i dati di occupazione degli ITS restano stupiti, come se non si aspettassero che percorsi diversi dall'università possano offrire risultati così concreti». La stessa tutor osserva che, nella pratica dell'orientamento, l'ITS è ancora spesso percepito come una scelta "di ripiego", da considerare solo qualora l'università appaia troppo impegnativa o non alla portata: «C'è ancora l'idea che l'università sia la scelta naturale per i ragazzi bravi, e che l'ITS rappresenti un ripiego per chi non può o non vuole proseguire negli studi».

Dal lato degli ex studenti, come anticipato sopra, si rileva una percezione meno condizionata da tali pregiudizi. Come osserva un intervistato, «frequentare l'ITS è stata una scelta consapevole, legata al desiderio di acquisire competenze pratiche e di inserirmi rapidamente nel mondo del lavoro». Tuttavia, anche tra coloro che hanno intrapreso questo percorso con piena convinzione, permane la consapevolezza che talvolta il riconoscimento sociale dell'ITS, rispetto al percorso universitario, non sia ancora pienamente consolidato. Un ex studente racconta: «Non mi sono mai pentito di aver scelto l'ITS, ma quando parlo con persone che non conoscono il percorso, spesso mi chiedono perché non abbia fatto l'università, come se fosse l'unica strada possibile».

Dal lato aziendale, la percezione risulta decisamente più favorevole nei confronti dei diplomati ITS. Un tutor aziendale sottolinea come gli studenti provenienti da questi percorsi «abbiano un'impostazione più pratica, sono operativi da subito, sanno come funziona un'azienda», evidenziando un elemento distintivo rispetto a molti laureati, i quali «possiedono un solido bagaglio teorico ma, spesso, una limitata esperienza operativa». Un altro tutor conferma questa valutazione, affermando: «Quando inseriamo in azienda studenti provenienti dagli ITS, notiamo che riescono ad adattarsi più rapidamente ai processi interni, perché hanno già maturato esperienze concrete e sono abituati a confrontarsi con le dinamiche reali del lavoro, rispettando le tempistiche e le esigenze produttive».

Questa caratteristica risulta particolarmente apprezzata dalle piccole e medie imprese, che, come sottolineato da un responsabile aziendale, «non hanno tempo di formare da zero chi arriva: servono persone che conoscano già il funzionamento operativo delle attività quotidiane». In tale contesto, i diplomati

Santo, G. Ballarino, *IV RAPPORTO Istruzione terziaria e sistema economico: AFAM, ITS Academy e Università*, 2025.

ITS sono frequentemente percepiti come risorse immediatamente operative, in grado di inserirsi rapidamente nei flussi produttivi senza necessitare di lunghi periodi di affiancamento.

Ciò non implica tuttavia che i laureati risultino svantaggiati in modo strutturale: molte imprese riconoscono che, sebbene l'ingresso possa essere inizialmente più lento, nel medio-lungo periodo i profili accademici siano in grado di colmare il gap operativo, apportando un contributo significativo in termini di innovazione, capacità di analisi e visione strategica. Le differenze rilevate riguardano dunque più la fase iniziale di inserimento che gli sviluppi successivi, suggerendo la necessità di valorizzare percorsi formativi capaci di integrare in modo più sistematico sapere teorico e competenze pratiche.

Tuttavia, anche dal mondo imprenditoriale emerge la consapevolezza che, in determinati contesti, il possesso di un titolo universitario continua a rappresentare un requisito formale difficilmente eludibile. Un tutor aziendale osserva: «In alcune aziende più strutturate, soprattutto nelle multinazionali, avere una laurea è ancora considerato un passaggio obbligato per accedere a determinati ruoli, anche quando l'esperienza o le competenze acquisite attraverso un percorso ITS sarebbero più che adeguate». Questo mette in luce una tensione tra la crescente valorizzazione pragmatica delle competenze e la persistenza di logiche burocratico-formali, che legano l'accesso a specifiche posizioni a criteri esclusivamente "titolistici". È importante sottolineare, tuttavia, che il problema non risiede nel valore del titolo universitario in sé, che resta fondamentale per la formazione di profili professionali ad alta qualificazione, quanto piuttosto nel rischio di una sua applicazione rigida e talvolta formale, che può oscurare la rilevanza di percorsi alternativi altrettanto validi sul piano operativo.

Radici culturali e prospettive di cambiamento

La svalutazione dei percorsi tecnico-professionalizzanti si radica in una tradizione culturale italiana di lunga data[20], che ha storicamente privilegiato il sapere teorico rispetto a quello pratico. La cultura scolastica nazionale ha costruito e perpetuato una gerarchia tra formazione accademica e formazione tecnico-pratica, relegando quest'ultima a un ruolo marginale sia sul piano educativo sia su quello sociale[21]. Questo paradigma ha alimentato la convinzione che il successo personale e professionale passi principalmente attraverso l'istruzione universitaria, mentre i percorsi tecnico-professionalizzanti, pur offrendo competenze altamente qualificate e concrete opportunità occupazionali, continuano a essere percepiti come scelte di serie B.

[20] Cfr. G. Bertagna, P*ensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità,* Rubbettino, 2006.
[21] G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in "Prospettiva EP", XXXVI, 3, 2013, pp. 24-26; A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricate,* La Nuova Italia, Firenze 1995.

I modelli, spesso troppo rigidi, di orientamento scolastico[22] continuano a guidare le scelte formative degli studenti, indirizzandoli spesso verso percorsi universitari anche in assenza di una reale motivazione o di un interesse autentico. Questo fenomeno emerge anche dalle testimonianze raccolte. La tutor dell'ITS Logistica Emilia-Romagna, ad esempio, racconta: «Mi capita spesso di incontrare studenti che si sono iscritti all'università per compiacere la famiglia, salvo poi abbandonare il percorso e scegliere l'ITS perché più vicino alle loro aspirazioni e capacità». In alcuni casi, come riferisce, «la pressione familiare resta forte: c'è ancora chi considera il percorso universitario come l'unico veramente degno per chi ha un buon rendimento scolastico».

In questo senso, la sfida non è contrapporre i percorsi ITS a quelli universitari, bensì promuovere un sistema formativo più integrato e flessibile, capace di valorizzare la pluralità delle competenze e di facilitare la costruzione di carriere educative e professionali personalizzate. Percorsi come gli ITS offrono una risposta efficace a esigenze specifiche del mercato del lavoro, mentre la laurea continua a rappresentare un asset cruciale per quei settori e ruoli che richiedono una preparazione teorica approfondita. Il superamento della tradizionale gerarchia tra formazione accademica e tecnico-professionale richiede dunque un cambiamento culturale che riconosca pienamente la dignità e la complementarità dei diversi percorsi formativi, aprendo a una maggiore permeabilità tra essi.

Per superare questo divario percettivo, è necessario un profondo cambiamento di prospettiva, che valorizzi pienamente la pluralità dei percorsi educativi, riconoscendo dignità e pari opportunità a ogni formazione di qualità e che contribuisce a far crescere la persona nella sua integralità. Solo attraverso un riconoscimento sociale autentico delle competenze e dei saperi pratici sarà possibile sanare la frattura storica tra scuola e lavoro, tra teoria e pratica, promuovendo una società capace di valorizzare i talenti di ciascuno in tutte le loro forme e declinazioni. Le prime esperienze raccolte in questo studio di caso suggeriscono che, sebbene il cambiamento sia già in atto, esso richiede un impegno continuativo da parte delle istituzioni educative, delle famiglie e della società nel suo complesso per essere pienamente realizzato.

Virginia Capriotti
Università degli studi di Bergamo

[22] G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia: ha ancora senso parlare di meritocrazia?*, in S. Soresi (Ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021, pp. 145 e ss.

Leadership educativa nei servizi 0-6

Una ricerca qualitativa su percezioni, concezioni e pratiche in educatori e insegnanti

L'articolo riguarda il tema della leadership educativa calata nei servizi zerosei, dando voce a educatori e insegnanti[23] *che operano all'interno di tali strutture e mettendo in luce, nell'ottica dell'Early Childhood Education and Care, le competenze possedute in termini di qualità per il sistema integrato. Partendo da una riflessione teorica sulla leadership e la sua declinazione in ambito educativo, con un focus sulle professionalità nei servizi per l'infanzia, viene presentata una ricerca qualitativa e di carattere esplorativo, relativa a percezioni, concezioni e pratiche espresse rispetto al tema. L'indagine evidenzia la necessità di professionalità educative competenti, non solo in termini relazionali ed emotivi, ma anche organizzativi e gestionali, riflettendo sulla leadership educativa come strumento strategico per una visione qualificata dell'educazione prescolare.*

di ***Alessia Canella***[24]***, Lorenza Da Re***[25]

Fondamenti teorici della ricerca: per una leadership educativa nei servizi zerosei

La leadership rappresenta un tema complesso e multisfaccettato, caratterizzato da numerose proposte concettuali che, nel tempo, ne hanno arricchito la comprensione e la collocazione in diversi scenari[26]. Declinare tale costrutto in ambito educativo, dunque, richiede la considerazione della specificità del contesto, delle strutture e dei soggetti coinvolti, abbracciando dimensioni provenienti da un articolato panorama teorico e pratico. L'orizzonte della leadership si è progressivamente allontanato dall'idea di "grande uomo", connotato da tratti o comportamenti individuali, delineando un compito di più ampio respiro, che considera fattori relazionali, situazionali e una connotazione trasformazionale. La distinzione dal concetto di management[27] appare altresì importante per definire una figura caratterizzata da una specificità in termini di funzioni, compiti e azioni, sebbene entrambi siano connessi alla capacità di scelta,

[23] Per garantire scorrevolezza al testo si usa il maschile in nomi e aggettivi, ma si intendono includere tutti i generi.
[24] Educatrice asilo nido, Comune di Padova.
[25] Professoressa Associata, Università degli Studi di Padova.
[26] G.P. Quaglino, *Leadership: nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
[27] J.P. Kotter, *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*, Free Press, New York 1990.

all'interazione, all'assunzione di responsabilità, al raggiungimento di obiettivi organizzativi. In tal senso la leadership non rappresenta una funzione esclusiva del singolo individuo, ma diventa collettiva, al servizio dell'ottimizzazione delle risorse e della crescita dei collaboratori. Un leader, infatti, deve saper ispirare, orientare verso il futuro, creare una cultura condivisa e, soprattutto, veicolare valori ed emozioni positivi; tali capacità vengono enfatizzate dal costrutto di intelligenza emotiva[28], che permette a un leader di creare risonanza e utilizzare in maniera flessibile lo stile di leadership più efficace per migliorare il benessere collettivo.

Approdando al tema della leadership educativa, in linea con quanto premesso, anch'esso si connota come un costrutto articolato e affrontato da molteplici prospettive[29], che da un punto di vista storico hanno ripercorso lo stesso andamento delle teorie sulla leadership in senso lato. Uno studio classico[30] ne identifica venti modelli, raggruppati in sei categorie: istruzionale (o pedagogica), trasformazionale, morale, partecipativa, manageriale, contingente. Tra questi risultano particolarmente significative la leadership trasformazionale, centrata sull'impegno e le capacità di cambiare degli individui, dando rilevanza agli aspetti motivazionali e valoriali, e la leadership partecipativa, che pone attenzione ai processi decisionali del gruppo, in un'ottica distribuita, diffusa e collaborativa. Tali modelli sono stati applicati anche all'interno dei contesti scolastici, educativi e formativi in senso lato, riconcettualizzando i significati emergenti in una dimensione tecnico-operativa e concentrandosi perlopiù sulla figura del dirigente scolastico e del middle management[31]. La collocazione del tema nei servizi rivolti alla prima infanzia (*Early Childhood Education and Care*, ECEC) si è affermata solo negli ultimi decenni, anche in funzione delle trasformazioni sociali incidenti sulle strutture pedagogiche e organizzative. Nel panorama internazionale i primi studi sono partiti da una combinazione di teorie generali di leadership e management, assunti provenienti dalla ricerca scolastica e da quella organizzativo-aziendale, in un'iniziale carenza di letteratura specifica per il contesto[32]. Il crescente riconoscimento dell'educazione prescolare e della

[28] D. Goleman, R.E. Boyatzsis, A. McKee, *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2023.
[29] G. Barzanò, *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando Editore, Roma 2008, pp. 21-53.
[30] K. Leithwood, D.L. Duke, *A Century Quest to Understand School Leadership*, in J. Murphy, K. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd ed.), American Educational Research Association, Washington DC 1999, pp. 45-72.
[31] G. Cerini, *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2010; A. Paletta, *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuol*a, Bononia University Press, Bologna 2020;
[32] D. Muijs, C. Aubrey, A. Harris, M. Briggs, *How Do they Manage? A Review of the Research on Leadership in Early Childhood*, in «Journal of Early Childhood Research», 2(2) (2004), pp. 157-169; E. Stamopoulos, *Reframing early childhood leadership*, in «Australasian Journal of Early Childhood», 37(2) (2012), pp. 42-48.

professionalità di chi vi opera ha intensificato la ricerca di nuovi paradigmi, sia a livello di governance che di azioni concrete, indagando in molti paesi [33] le caratteristiche e i compiti di un leader educativo: i professionisti della prima infanzia, infatti, sono chiamati non solo a migliorare le pratiche pedagogiche per il benessere dei bambini, ma anche a implementare la leadership all'interno dei gruppi di lavoro, promuovendone lo sviluppo e creando una cultura di learning organization. L'orientamento degli studi, dunque, si è spostato verso un approccio pedagogico, distribuito e collaborativo, allontanandosi dal focus sulle gerarchie istituzionali, aumentando l'enfasi sulla leadership come un processo complesso, situato, culturalmente influenzato e abbracciando anche il modello di *Teacher Leadership*, che promuove la partecipazione e la responsabilità degli insegnanti all'interno del sistema scolastico-educativo[34]. Nel panorama italiano il tema della leadership educativa nei servizi per l'infanzia risulta un terreno di ricerca ancora giovane: a fronte dell'interesse verso il coordinatore pedagogico[35], figura dalle competenze articolate e spesso connessa al ruolo di leader, la considerazione di educatori ed insegnanti appare poco sviluppata. Gli studi rintracciati si sono rivolti, da un lato, all'analisi del sistema di coordinamento, in una cornice teorica connessa al modello di leadership distribuita, di learning organization e comunità professionali in apprendimento [36] ; dall'altro, all'approfondimento delle pratiche di leadership attuate nella quotidianità, considerate strategiche per la progettazione di percorsi organizzativi e gestionali virtuosi [37]. Pur non generalizzando, questi studi individuano una finestra di

[33] E. Hujala, M. Waniganayake, J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education*, Tampere University Press, Tampere 2013; M. Modise, E. Fonsén, J. Heikka, N. Phatudi, M. Bøe, T. Phala, *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education*, University Press, Helsinki 2023.

[34] M. Bøe, K. Hognestad, *Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education*, in «International Journal of Leadership in Education», 20(2) (2017), pp. 133-148; E. Fonsén, T. Szecsi, P. Kupila, T. Liinamaa, C. Halpern, M. Repo, *Teachers' pedagogical leadership in early childhood education*, in «Educational Research», 65(1), (2023), pp. 1-23; J. Heikka, H. Pitkäniemi, T. Kettukangas, T. Hyttinen, *Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts*, «International Journal of Leadership in Education», 24(3) (2021), pp. 333–348; S.K. Kahila, J. Heikka, N. Sajaniemi, *Teacher leadership in the context of early childhood education: concepts, characteristics and enactment*, in «Southeast Asia Early Childhood Journal», 9(1) (2020), pp. 28-43; S. Ranta, H. Heiskanen, S. Kahila, *Team leadership profiles in Finnish early childhood education centres - Teachers' experiences of team leadership*, in «Educational Management Administration & Leadership» (2023), pp. 1–20.

[35] E. Catarsi (a cura di), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2010; S. Premoli, *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Franco Angeli, Milano 2008; P. Toni, *Coordinatore pedagogico, professione multitasking: 30 modelli per gestire*, Edizioni Junior, Bergamo 2014.

[36] G. Pastori, *Innovazione organizzativa, coordinamento pedagogico e leadership generativa per la costruzione del sistema integrato 06. Un percorso di ricerca-azione a Torino*, in M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (a cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023, pp. 490-493.

[37] A. Giuliani, *Progettazione e leadership educativa nei Servizi per l'infanzia*, in Quaderni del dipartimento di scienze della formazione. Giornata della Ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione, Vol. I, Università degli studi di Roma Tre, 2023, pp. 91-101.

riflessione sulla considerazione del tema anche nel nostro paese e sulla necessità di professionalità educative competenti, capaci di agire una leadership condivisa e responsabile all'interno dei servizi per l'infanzia.

Dalla qualità alle professionalità educative nel sistema zerosei

L'attenzione verso i servizi rivolti all'infanzia e le professionalità che vi operano ha reso necessario garantire la qualità dell'offerta educativa, non solo in termini di infrastrutture e risorse, ma, soprattutto, di processi relazionali, organizzativi e formativi. Oltre ad un approccio quantitativo, comprendente indicatori legati all'espansione dei servizi, infatti, la qualità di un sistema ECEC intercetta uno spettro molto ampio di tematiche[38]. In tale direzione, all'interno dei quadri normativi attinenti alla regolamentazione, alla valutazione e al miglioramento della qualità dei servizi prescolari, anche la leadership educativa è diventata un elemento strategico che contribuisce alla crescita delle strutture e al miglioramento del personale. A livello internazionale ne è un esempio il *National Quality Standard*, prodotto dall'Autorità australiana per la qualità dell'istruzione e la cura dei bambini[39], all'interno del quale la figura del leader educativo viene delineata con specifici indicatori nell'area "Governance e leadership". Anche nel panorama europeo, che negli ultimi decenni ha messo a fuoco come priorità la qualificazione e l'accessibilità dei servizi per l'infanzia[40], tra i dieci principi del *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for ECEC* si dichiara l'importanza di «personale qualificato la cui formazione iniziale e in servizio consenta loro di adempiere al ruolo professionale richiesto»[41] e che necessita di «condizioni di lavoro supportanti - inclusa una leadership educativa all'interno del servizio - che creano occasioni per lo sviluppo professionale attraverso l'osservazione, la riflessione, la progettualità, la collegialità e la collaborazione con i genitori»[42]. Sullo sfondo delle indicazioni europee, dunque, e contestualmente al cambiamento legislativo che ha istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni[43], anche in Italia si è aperta una nuova prospettiva rispetto alle professionalità educative. La definizione dello zerosei, infatti, ha definito con maggiore chiarezza la cornice pedagogica e normativa di educatori e insegnanti, basata su una solida cultura dell'infanzia e una formazione (iniziale e continua) aderente ai bisogni della quotidianità. La qualificazione degli operatori, dunque, deve essere capace di

[38] P. Slot, *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*, OECD Education Working Papers, 176, OECD Publishing, Paris 2018.
[39] ACECQA, https://www.acecqa.gov.au/nqf/national-quality-standard.
[40] European Commission, *Communication from the Commission. Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*, 2011.
[41] A. Lazzari (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei Servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, Bergamo 2016, p. 27.
[42] *Ibidem*.
[43] Presidenza della Repubblica Italiana, Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e, della legge 13 luglio 2015, n. 107.

coniugare il sapere teorico con l'esperienza sul campo e deve essere costantemente "alimentata" quale dimensione strategica per corrispondere al mandato dei servizi. In tal senso le Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6 [44] racchiudono una serie di *core competencies* per una professionalità consapevole e responsabile del proprio ruolo e del significato del proprio agire; nello specifico, nella parte V - "Coordinate della professionalità", si riconosce l'importanza di competenze trasversali e dell'attività collegiale e collaborativa del gruppo di lavoro come tratto peculiare che caratterizza l'agire educativo. Si delinea, dunque, un professionista che necessita di una rivisitazione costante sulle dimensioni del proprio sapere, saper essere e saper fare, collocandosi in una circolarità tra teoria e prassi e in una duplice natura, individuale e collettiva, della propria professionalità. L'azione educativa, di fatto, non può essere improvvisata, ma deve essere guidata dalla riflessività[45], quale procedura sistematica di lavoro per risolvere problemi generati dall'imprevisto. Tale connessione tra pensiero e azione, sia in una dimensione sincronica che diacronica, implica la capacità di apprendere dall'esperienza che fonda e forma il pensiero[46]; dunque, anche i saperi professionali di educatori e insegnanti devono essere saperi "sulla" pratica, procedurali, e "della" pratica, nati da e adattati alla situazione. Un'agentività così contestualizzata favorisce nuovi apprendimenti e nuove strutturazioni di pensiero, in un processo di trasformazione dei propri schemi e prospettive di significato[47], che permette di "nutrirsi" della natura comunitaria[48] del lavoro educativo, sostenendo quella dimensione collegiale, già richiamata dalle Linee pedagogiche, che rappresenta una conditio sine qua non del proprio agire. Dunque, in una lettura pedagogica che rifugge da logiche tecnicistiche e meramente operative, coloro che operano nei servizi zerosei devono saper mettere in campo competenze non solo a livello individuale ma per il gruppo, condivise e collettive[49]: metacompetenze (capacità di analisi, problem solving, capacità di adattamento, ecc.), competenze trasversali (apertura, tolleranza, disponibilità al cambiamento, ecc.), ma anche capacità di lavorare in team, mediare, gestire la complessità, porsi come agente di cambiamento. Una professionalità educativa, così articolata e formata, può diventare protagonista

---

[44] MIUR, Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.

[45] D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (ed. orig. The reflective Practioner, 1983), Edizioni Dedalo, Bari 1993.

[46] J. Dewey, *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (ed. orig. How we think, 1910), La Nuova Italia, Firenze 1961.

[47] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (ed. orig. Trasformative dimensions of adult learning, 1991), Raffaello Cortina, Milano 2003.

[48] E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (ed. orig. Communities of Practices, Learning, Meaning and Identity, 1998), Raffaello Cortina, Milano 2006.

[49] L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2000.
L. Milani, *Collettiva-mente: competenze e pratica per le équipe educative*, Progedit, Bari 2023.

nella quotidianità anche implementando una leadership efficace all'interno dei servizi, promuovendone lo sviluppo attraverso azioni riflessive, concrete e condivise. In tal direzione risulta strategico indagare se e come educatori e insegnanti possano assumere il ruolo di leader educativi, in quanto chiamati a concorrere, attraverso la loro professionalità, a una responsabilità comune e a una virtuosa azione collaborativa, nell'orizzonte della qualità dei servizi per l'infanzia.

La ricerca

A partire dal quadro presentato, la ricerca intende approfondire il tema della leadership educativa nella realtà dei servizi zerosei, cogliendone le possibili implicazioni non solo a livello teorico, ma nel contesto pratico delle professionalità che vi operano quotidianamente: pur nella loro natura relazionale, didattica e di cura, infatti, tali figure non possono essere "esonerate" dallo svolgere compiti organizzativi e gestionali, adatti a sostenere un lavoro educativo di qualità.

La ricerca adotta un approccio qualitativo e di carattere esplorativo, con l'obiettivo di indagare le percezioni, le concezioni e le pratiche di leadership educativa da parte di educatori e insegnanti all'interno dei servizi educativi rivolti alla prima infanzia. Il contesto analizzato è rappresentato da 12 strutture afferenti a un'importante realtà comunale che, a livello territoriale, si caratterizza per le numerose opportunità fornite e per l'attenzione dedicata alle professionalità educative, sostenute da una costante e ricca organizzazione metodologico-formativa. L'individuazione del campione è avvenuta, in prima istanza, tenendo conto della tipologia di struttura e ricercando soggetti che potessero risultare testimoni privilegiati rispetto al tema indagato: sono state coinvolte 7 educatrici di asilo nido e 5 insegnanti di scuola dell'infanzia che, nel corso dell'anno scolastico-educativo 2023/24, hanno assunto l'incarico di coordinamento interno ai servizi considerati (in seguito denominate "coordinatrici"). Si tratta di professionalità che lavorano quotidianamente con i bambini e le famiglie, svolgendo altresì compiti organizzativi, progettuali e di raccordo sia nella gestione del singolo gruppo di lavoro, sia in rapporto ai diversi attori del sistema (quali figure amministrative e pedagogiche di riferimento). In virtù del legame tra coordinamento e leadership educativa, evidenziato dalla letteratura, queste figure sono state considerate informatrici significative, per la possibilità di sperimentare i compiti e le azioni di un leader da una posizione interna ai contesti educativi. Lo strumento utilizzato è un'intervista semi-strutturata, costruita ad hoc considerando gli aspetti più significativi ravvisati nel quadro teorico (anche consultando questionari già esistenti, quali la Scala sulla Leadership degli

Educatori[50]). Le interviste individuali, una volta trascritte in modo letterale secondo un processo di anomizzazione, sono state sottoposte ad un'analisi del contenuto attraverso il software Atlas.ti, strumento di elaborazione per le ricerche di tipo qualitativo che permette di raccogliere e analizzare sistematicamente i dati, identificandoli con codici e relazioni tra essi. Nello specifico, partendo dall'estrazione delle risposte, il lavoro ha previsto l'individuazione di nuclei di significato (codici), ricercando in maniera iterativa sia elementi coerenti con la letteratura di riferimento (approccio top-down), sia aspetti peculiari emersi nelle risposte (approccio bottom-up); in seguito sono stati aggregati tra loro gruppi di codici inerenti allo stesso tema, collocandoli in macro-aree dal significato più ampio. Per ogni macro-area sono stati realizzati networks (rappresentazioni grafiche) che evidenziano le relazioni tra codici, e sono state svolte le relative riflessioni, individuando i nuclei tematici più frequenti, le eventuali somiglianze o differenze e includendo anche citazioni letterali considerate rilevanti ed esplicative. Tale procedura di analisi ha permesso di sintetizzare la notevole quantità di dati grezzi ottenuti in una forma il più possibile comprensibile, concentrata e fruibile all'esterno: data la complessità e la varietà di quanto emerso, si evidenzia come la presentazione in macro-aree risulti funzionale alla comprensione del lavoro, anche se molti significati siano interagenti e catalogabili in più direzioni.

Risultati

Nell'individuare gli elementi teorici e pratici relativi alla leadership educativa, in linea con gli obiettivi della ricerca, vengono dettagliati i principali risultati relativi alle 7 macro-aree individuate, accompagnando la descrizione con alcuni networks rappresentativi.

Nella prima macroarea, "La figura della coordinatrice" (fig. 1), emerge in primis la consapevolezza di esercitare un ruolo di leader educativo, pur trovandosi allo stesso livello degli altri educatori e insegnanti. Nel realizzare una leadership educativa «accogliente, di ascolto, non impositiva, condivisa, diffusa», si sottolineano le capacità di mediazione e il fatto di essere un «punto di riferimento», agendo con un «ruolo di collegamento» e non in maniera autoritaria. La coordinatrice possiede una visione globale della realtà educativa, tiene «sotto controllo» le varie necessità, si fa portavoce del servizio e «tira le fila del discorso», sintetizzando e accompagnando il gruppo alla conclusione. Da un lato, dunque, è una figura descritta con mansioni di tipo organizzativo, dall'altro emerge l'aspetto della valorizzazione delle risorse, evidenziando l'esistenza di due sfaccettature della leadership connesse all'incarico di coordinamento. Il «doppio ruolo» di educatrice/insegnante e coordinatrice viene spesso riferito come una

[50] M. Wang, J. Xia, *A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation*, in «Educational Management Administration & Leadership», 50(4), 2022, pp. 649-671.

«fatica», legata al carico di lavoro, a scadenze o imprevisti, e appare un incarico che non può essere svolto da tutte, proprio perché richiede competenze, impegno e una sorta di "predisposizione" a livello personale.

Figura 1 - Network macro-area "La figura della coordinatrice"

Nella seconda macroarea, "Il buon leader educativo", le considerazioni rispetto ai punti di forza e di debolezza di tale figura richiamano vari elementi di tipo caratteriale, comportamentale o situazionale. È fondamentale essere una guida e un punto di riferimento, a disposizione del gruppo per accompagnarlo nella giusta direzione, contrapponendosi ad una visione di potere e impositiva; quest'ultima connotazione emerge come distintiva tra la figura del leader e quella del manager, collegata maggiormente ad aspetti organizzativi, burocratici e dirigenziali (anche se a volte rappresentano «due facce della stessa medaglia»). Il leader possiede capacità di ascolto, apertura al confronto, disponibilità a mettersi in discussione e, soprattutto, sa essere «mediatore», valorizzando gli altri in un processo di crescita complessiva. Appare, dunque, una figura riconosciuta dai collaboratori proprio perché non si pone a un livello gerarchico superiore, ma si mette alla pari del gruppo: l'essere "accentratore" è visto come un rischio e una debolezza. Le principali caratteristiche vengono rispecchiate, infine, in alcune immagini (una «barca» composta da varie persone che collaborano, una «squadra», un «girotondo», un «albero») che richiamano in sé l'idea di coinvolgimento, collaborazione, condivisione e suddivisione delle responsabilità. Tali aspetti vengono esplicitati nella terza macroarea, "Esercitare la leadership",

che individua le azioni concrete messe in atto da un leader: «trainare» il gruppo, «indirizzare», guidare verso un obiettivo condiviso, sintetizzando e mantenendo una visione globale. Il leader è capace di «farsi seguire», suddividendo i compiti e delegando in maniera efficace; ciò richiede la capacità di osservare le persone, le dinamiche, i contesti, mantenendo un atteggiamento non giudicante, ponendo attenzione al clima gruppale e, soprattutto, valorizzando le risorse, in un'ottica di motivazione e promozione.

Particolarmente interessante appare la quarta macroarea, "Dimensioni emozionali della leadership" (fig. 2), nella quale emergono numerose componenti trasversali di natura emozionale, sia riferite alla propria persona che agli altri. Le più citate sono l'autoconsapevolezza, intesa come capacità di riconoscere e comprendere le proprie emozioni (anche legata alla percezione di autoefficacia), l'autocontrollo (riferito alla gestione del proprio stato emotivo e al «non portare a casa» eventuali tensioni vissute in ambito lavorativo) e la capacità di gestire le relazioni, promuovendo un clima positivo, affrontando i rapporti interpersonali attraverso il confronto, la collaborazione, la valorizzazione degli altri e utilizzando strategie pratiche (ad esempio, fornire feedback ai collaboratori). La competenza emotiva più nominata è l'empatia, che rende il leader capace di osservare i segnali emotivi, aprirsi in un ascolto attivo, mettersi nei panni degli altri e rispettare il punto di vista altrui; le emozioni negative (ansia, rabbia, invidia) emergono come difficoltà connesse sia alla sfera personale che interpersonale.

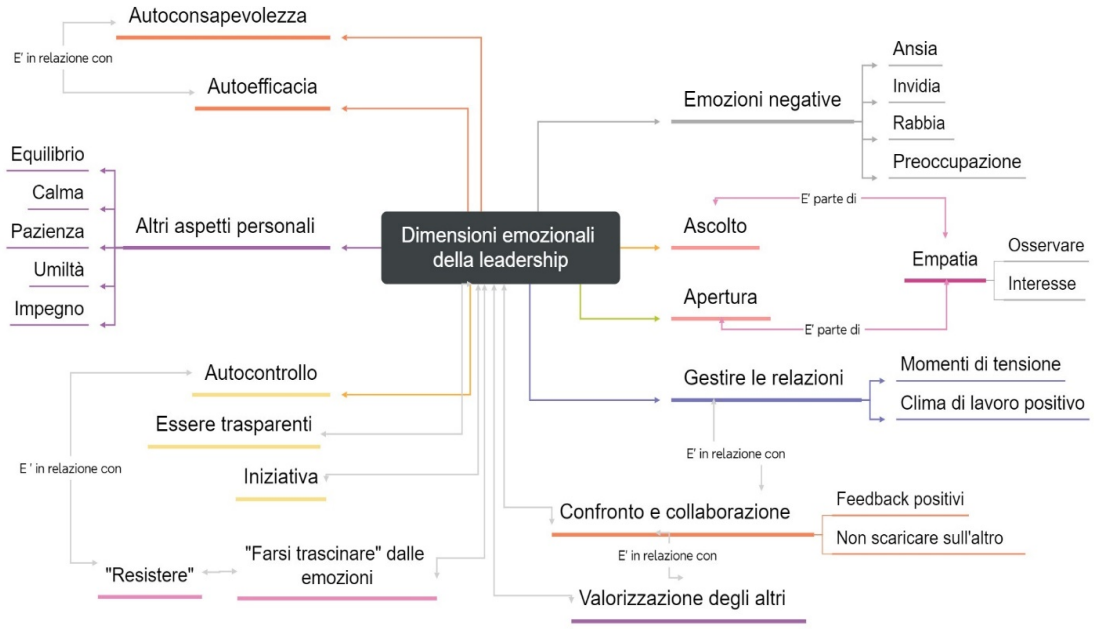


Figura 2 - Network macro-area "Dimensioni emozionali della leadership"

Nella quinta macroarea, "Il gruppo di lavoro per una leadership efficace", emerge una stretta interdipendenza tra la realizzazione di una leadership positiva, funzionale, adeguata e il gruppo, che si connota come importante

elemento di confronto, di sostegno e di costruzione. Tra le principali qualità funzionali che possono "aiutare" o meno il leader, emergono la comunicazione, l'ascolto, l'accettazione dell'altro e, soprattutto, la capacità di porsi in discussione da parte di tutti i singoli componenti. È fondamentale la collaborazione e il coinvolgimento, perché il mettersi in gioco delle persone permette la riflessione condivisa, la crescita e la condivisione di progettualità comuni. Sono riconosciute anche alcune caratteristiche strutturali che influenzano il raggiungimento di tali obiettivi, ad esempio le dimensioni o la «storia» del gruppo (intesa sia come tempistiche che come modalità attraverso le quali esso si è formato). Tra gli elementi di criticità emergono la «poca coerenza», la «rigidità», ma anche fatiche dettate da elementi contingenti (quali la stanchezza o polemiche personali). Nella sesta macroarea, "Modalità e strategie attuate all'interno dei collettivi" (fig. 3), sono riportate le azioni pratiche utilizzate dalle coordinatrici nella gestione quotidiana dei servizi educativi, improntate al confronto diretto e costruttivo, all'ascolto, alla comunicazione. Per costruire un gruppo funzionale e affrontare efficacemente le criticità emergenti, è necessario condividere pensieri e azioni, essere trasparenti, dividere le responsabilità. Molte azioni pratiche riguardano la via della mediazione, della negoziazione e della cura della relazione (motivando gli altri e sostenendo lo «stare bene al lavoro»). Emergono risposte variegate in termini di strategie pratiche, alcune più dirette e operative (ad esempio, confronto «vis a vis»), altre più incanalate sulla creazione della fiducia (ad esempio, giochi di ruolo), tutte comunque contrapposte a qualsiasi modalità eccessivamente direttiva (riconosciuta come deleteria per la persona e per il gruppo stesso).

Figura 3 - Network macro-area "Modalità e strategie attuate nei collettivi"

Nell'ultima macroarea, "Suggerimenti, proposte ed elementi aggiuntivi", emergono aspetti specifici relativi all'esperienza quotidiana di educatrici/insegnanti nei servizi considerati, che sono stati valorizzati in quanto rispondenti all'approccio bottom-up, abbracciato nella ricerca. Nella consapevolezza della specificità delle strutture educative analizzate, all'interno delle quali la coordinatrice «effettivamente non è al di sopra delle colleghe», si collocano suggerimenti per tale figura, rispetto ad un carico di lavoro maggiormente calibrato e al tempo da potervi dedicare, alla necessità di snellimento burocratico, all'importanza di lavorare sul concreto e di ricevere un supporto tangibile da parte degli uffici. Altre considerazioni riguardano lo sviluppo dei servizi, che potrebbe essere migliorato attraverso maggiori iniziative di promozione, il superamento di «vecchi schemi», la ricerca di coerenza tra le varie strutture; per fare ciò si sottolinea anche l'importanza della rete con le famiglie e il territorio, finalizzata a costruire un'autentica comunità educante.

Discussione e conclusioni

La ricerca ha indagato le percezioni, le concezioni e le pratiche di leadership educativa all'interno dei servizi zerosei di un'importante realtà comunale, fornendo un panorama articolato, che rispecchia sia la complessità del tema che la ricchezza, in termini di consapevolezze e competenze, caratterizzante le professionalità educative. Nel confronto con i fondamenti teorici e con le ricerche già svolte, in primis la ricerca suggerisce come, anche nelle strutture rivolte alla prima infanzia, sia possibile «parlare»di leadership educativa, ascoltando le voci degli attori interni ai servizi: intesa come una responsabilità e un'azione quotidiana, non solo del singolo, ma dell'intero gruppo di lavoro, essa può risultare un elemento fondamentale per migliorare la qualità dell'offerta, in linea con i principi ECEC e la costruzione di un sistema integrato fondato sulla collaborazione sinergica tra tutti i soggetti. Accanto alle modalità operative legate alla sfera educativo-didattica, infatti, chi opera nei servizi è chiamato a svolgere compiti connessi al raggiungimento di obiettivi, al funzionamento dei gruppi di lavoro e dell'istituzione stessa: si ravvisano, dunque, delle affinità tra queste figure e un leader educativo, nell'emergere di componenti relazionali, comunicative, emozionali (confronto, mediazione, valorizzazione delle risorse, empatia), ma anche organizzative e gestionali (indirizzare il gruppo, gestire le conflittualità, suddividere i compiti). Agendo come una figura di sistema tra educatori/insegnanti, uffici, utenza, tale leader abbraccia un'ottica distribuita, collaborativa e non gerarchica, per cui anche il ruolo assegnato in modo formale non è determinante: i risultati suggeriscono, infatti, un orientamento verso una leadership partecipativa, contingente, trasformazionale e, per alcuni aspetti complementari, anche manageriale. L'attenzione posta a tutte le risorse e l'impegno a valorizzarne le potenzialità concretizzano un agire educativo nella direzione di crescita e miglioramento, personale e del gruppo. In tal senso si intercetta un approccio «emotivamente intelligente», che evidenzia l'importanza

di avere consapevolezza e saper gestire in maniera funzionale le emozioni, rispetto a sé stessi e agli altri, anche attraverso l'adozione flessibile di diversi stili: affiliativo (costruttore di relazioni), democratico (attraverso l'ascolto e la ricerca di consenso comune), coach (mettendosi vis a vis e responsabilizzando i collaboratori). Ciò rende possibile anche affrontare, in modo collaborativo e costruttivo, le criticità riscontrabili nei singoli servizi: le realtà "raccontate" restituiscono un'immagine complessa e variegata dei gruppi di lavoro (sia in termini strutturali che funzionali), che richiedono una costante sinergia tra azioni individuali e gruppali, utilizzando la collegialità come un'occasione per confrontarsi e sostenere lo sviluppo professionale "al plurale". Del resto, questa è la sfida stessa che viene posta dal sistema integrato, ossia la necessità di abbracciare una prospettiva condivisa, fondata sul lavoro per progetti, sulla collaborazione, sulla continuità, per giungere alla costruzione di un'autentica comunità educante. Leggendo tali riflessioni in una chiave di miglioramento della professionalità, ne risulta chiaramente una leadership "operativa", non ancorata a meri costrutti teorici, ma che si inserisce proprio in quella auspicata circolarità tra teoria e prassi che caratterizza il lavoro educativo. Emerge, infatti, un allineamento tra percezioni, concezioni e pratiche espresse, tra pensato e agito, che rimanda alla capacità di considerare in maniera riflessiva le proprie esperienze, connettendo conoscenza ed esperienza, ponendosi anche in una direzione critica e trasformativa. Ne risulta una fisionomia delle professionalità educativa che, dando riscontro alla letteratura, si costruisce nell'agire quotidiano, nutrendosi di competenze individuali e collettive e intrecciandosi saldamente ad un'ottica collaborativa, distribuita e trasformazionale.

Concludendo, la ricerca ha permesso di intercettare una sorta di *fil rouge* tra le teorie generali sulla leadership, quelle relative alla leadership educativa e il lavoro delle professionalità educative: riconoscendo la specificità del contesto considerato e sottolineando l'assenza di pretese di significatività statistica, il presente lavoro appare aderente agli studi condotti anche nel panorama italiano rispetto al tema indagato, confermandone aspetti significativi quali la condivisione di responsabilità, l'apertura al dialogo, nonché l'ottica di leadership distribuita e di learning organization. Rivolgendo l'interesse verso altre figure di leader educativo nei servizi zerosei rispetto al coordinatore pedagogico, finora considerato dalla letteratura, si può cogliere anche uno spiraglio di riflessione sui possibili intrecci esistenti tra i diversi "volti dell'educazione": nella consonanza di competenze, azioni e immagini (punto di riferimento, collegamento, mediatore), si può parlare di coordinamento secondo diverse declinazioni di significato, non solo come ruolo specifico e oggettivamente identificato, ma anche come modalità di esercizio di una funzione. Nell'articolazione interna dei servizi analizzati, le professionalità intercettate si trovano certamente in una soglia privilegiata, che permette loro di vivere la quotidianità educativo-didattica e, al tempo stesso, di porsi come raccordo con gli altri attori del sistema, esercitando una peculiare

forma di coordinamento legata alla leadership educativa. Alcune prospettive future di ricerca potrebbero essere mirate ad allargare l'indagine a professionalità che ricoprono le medesime mansioni in altri contesti, così come ad analizzare il tema dal punto di vista dei *follower*, ossia di altri educatori/insegnanti che trovano un leader educativo di riferimento all'interno del proprio servizio. Allo stesso modo, si potrebbero indagare, ad ampio raggio, le capacità riflessive e di trasformazione tra coloro che operano all'interno dei servizi zerosei: nelle proprie possibilità, infatti, ciascuno deve rendersi responsabile e agire nella direzione della crescita, per sé e per gli altri. Perché questa è la prospettiva alla quale un leader educativo deve mirare, a una consapevolezza e a un orientamento verso un futuro migliore, permettendo a tutti di essere agenti di cambiamento, in termini personali e professionali.

Alessia Canella

Educatrice asilo nido, Comune di Padova

Lorenza Da Re

Professoressa Associata, Università degli Studi di Padova

Bibliografia

ACECQA, https://www.acecqa.gov.au/nqf/national-quality-standard.

G. Barzanò, *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale,* Armando Editore, Roma 2008, pp. 21-53

M. Bøe, K. Hognestad, *Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education*, «International Journal of Leadership in Education», 20(2) (2017), pp. 133-148.

E. Catarsi (a cura di), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia,* Edizioni Junior, Bergamo 2010.

G. Cerini, *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management,* Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2010.

J. Dewey, *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (ed. orig. *How we think*, 1910), La Nuova Italia, Firenze 1961.

European Commission, *Communication from the Commission. Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow,* 2011.

E. Fonsén, T. Szecsi, P. Kupila, T. Liinamaa, C. Halpern, M. Repo, *Teachers' pedagogical leadership in early childhood education,* «Educational Research», 65(1), (2023), pp. 1-23.

A. Giuliani, , *Progettazione e leadership educativa nei Servizi per l'infanzia,* in *Quaderni del dipartimento di scienze della formazione*. Giornata della Ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione, Vol. I, Università degli studi di Roma Tre, 2023, pp. 91-101.

D. Goleman, R.E. Boyatzsis, A. McKee, *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2023.

J. Heikka, H. Pitkäniemi, T. Kettukangas, T. Hyttinen, *Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts*, «International Journal of Leadership in Education», 24(3) (2021), pp. 333–348.

E. Hujala, M. Waniganayake, J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education,* Tampere University Press, Tampere 2013.

S.K. Kahila, J. Heikka, N. Sajaniemi, *Teacher leadership in the context of early childhood education: concepts, characteristics and enactment,* «Southeast Asia Early Childhood Journal», 9(1) (2020), pp. 28-43.

J.P. Kotter, *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*, Free Press, New York 1990.

A. Lazzari (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei Servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, Bergamo 2016, p.27.

K. Leithwood, D.L. Duke, *A Century Quest to Understand School Leadership*, in J. Murphy, K. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd ed.), American Educational Research Association, Washington DC 1999, pp. 45-72.

J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (ed. orig. *Trasformative dimensions of adult learning,* 1991), Raffaello Cortina, Milano 2003.

L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa,* Editrice La Scuola, Brescia 2000.

L. Milani, *Collettiva-mente: competenze e pratica per le équipe educative,* Progedit, Bari 2023.

MIUR, Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei"* di cui *all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65".*

M. Modise, E. Fonsén, J. Heikka, N. Phatudi, M. Bøe, T. Phala, *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education*, University Press, Helsinki 2023.

D. Muijs, C. Aubrey, A. Harris, M. Briggs, *How Do they Manage? A Review of the Research on Leadership in Early Childhood,* «Journal of Early Childhood Research», 2(2) (2004), pp. 157-169.

A. Paletta, *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, Bononia University Press, Bologna 2020.

G. Pastori, *Innovazione organizzativa, coordinamento pedagogico e leadership generativa per la costruzione del sistema integrato 06. Un percorso di ricerca-azione a Torino*. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (a cura di), Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro, Pensa MultiMedia, Lecce 2023, pp. 490-493.

S. Premoli, *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi,* Franco Angeli, Milano 2008.

Presidenza della Repubblica Italiana, Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e, della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

G.P. Quaglino, *Leadership: nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

S. Ranta, H. Heiskanen, S. Kahila, *Team leadership profiles in Finnish early childhood education centres – Teachers' experiences of team leadership, «Educational Management Administration & Leadership»* (2023), pp. 1–20.

D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (ed. orig. *The reflective Practioner*, 1983), Edizioni Dedalo, Bari 1993.

P. Slot, *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review,* OECD Education Working Papers, 176, OECD Publishing, Paris 2018.

E. Stamopoulos, *Reframing early childhood leadership, «Australasian Journal of Early Childhood»*, *37*(2) (2012), pp. 42-48.

P. Toni, *Coordinatore pedagogico, professione multitasking: 30 modelli per gestire*, Edizioni Junior, Bergamo 2014.

M. Wang, J. Xia, *A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation, «*Educational Management Administration & Leadership», 50 (4) (2022), pp. 649–671.

E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (ed. orig. *Communities of Practices, Learning, Meaning and Identity,* 1998), Raffaello Cortina, Milano 2006.

ISSN 2704-7245