

# NUOVA PROFESSIONALITÀ

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



IV/4 – marzo/aprile 2023

• • •  
**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 mecatronici; *Angela Elicio*, CIOFS-FP; *Paolo Nardi*, Cometa Formazione; *Luigi Enrico Peretti*, CNOS-FAP; *Alessandra Spagnolo*, Adecco Spa; *don Mario Tonini*, CNOS-FAP; *Roberto Vicini*, PTS Class.

**REDAZIONE:** *Giuseppe Alberghina, Paolo Bertuletti* (coordinatore di redazione), *Paolo Caloni, Matteo Colombo, Clara Fortina, Sara Frontini, Sabrina Natali*.

**PROGETTO GRAFICO:** *Nicolò Fontana*

## CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI

*Giuditta Alessandrini*, Università di Roma Tre; *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; *Antonia 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*, Università di Bergamo; *Paolina Mulè*, Università di Catania; *Giuseppe Negro*, ASCLA; *Andrea Potestio*, Università di Bergamo; *Margherita Rabaglia*, ISSS Gadda (Fornovo di Taro); *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: Direttore responsabile Giuseppe Bertagna - Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 (Roma) - Fax. 06.6875456; Tel. 06.6865846 / 06.6875456 - www.edizionistudium.it - POSTE ITALIANE S.P.A. - Spedizione in abbonamento postale D.L. 353/2003 (Conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1 LOM/BS/02954 - Edizioni Studium (Roma) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl Via Crescenzo, 25 - 00193 (Roma) - Fax. 06.6875456; Tel. 06.6865846 / 06.6875456 professionalita@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti: Tel. 041.2743914 - Abbonamento annuale: € 35,00. Per info.: abbonamenti@edizionistudium.it.

È possibile versare la quota di abbonamento sul conto corrente postale n.834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 00193 (Roma) oppure facendo un bonifico bancario a Intesa Sanpaolo, via E.Q. Visconti 22, 00193 (Roma) - IBAN: IT07C0306903315100000007419 o a Banco Posta - IBAN: IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 (Roma) [indicare nella causale il riferimento cliente e il codice].

# Sommario

## RUBRICHE

Istituzioni formative e trasformazioni sociali  
**Andamenti demografici, mobilità e prospettive  
per la formazione**

*a cura di Luisa Ribolzi* 5

Il lavoro che cambia  
**Dopo il reddito, la laurea di cittadinanza?**

*a cura di Giuliano Cazzola* 10

Innovazioni e Pari opportunità  
**Gender GAP. Italia in ritardo**

*a cura di Alessandra Servidori* 13

## PROBLEMI E PROPOSTE

**Training courses in the Silver Age**

*di Valeria Caggiano e Antonio Ragusa* 17

**Relazioni industriali e promozione della formazione  
continua**

*di Ilaria Fiore* 25

**Crisi aziendali. I problemi e le prospettive (prima parte)**

*di Tonia Garofano* 30

**Giovani e tirocinio**

*di Salvatore Iacopetta* 36

**ALTERNANZA FORMATIVA**

**I risultati del metodo *Personal Upgrade***

*di Elena Stancheris ed Emanuela Sdraulig* 40

**Scuola d'Arte Muraria di Milano: oltre 130 anni di storia**

*di Virginia De Capitani* 46

**Crisi di personale nel settore ristorazione**

*di Giovanni Scipiotti* 55

**Apprendistato dai Salesiani**

*di Laylà Joudè* 61

**LIBRI** 65

# Istituzioni formative e trasformazione

## Andamenti demografici, mobilità e prospettive per la formazione

a cura di **Luisa Ribolzi**



I dati sul mancato incontro fra domanda e offerta di formazione sono da anni impietosi, e segnano una crescita che sembra scollata dalle dimensioni della disoccupazione, ed è arrivata a riguardare, secondo le indicazioni di Excelsior, quasi una su tre delle posizioni offerte.

Sui motivi di questa apparente paradosso si sono avanzate molte ipotesi, tra cui dominano quella dell'incapacità del sistema formativo di produrre le qualificazioni richieste, o della mancanza di informazioni sulla domanda, ma anche meno dirette, come l'idea che una volta superato il vincolo della sopravvivenza i giovani tendono a scegliere in base al criterio dell'autorealizzazione e non in base alla spendibilità del titolo acquisito. Una prospettiva interessante, al di là della necessaria ristrutturazione dell'offerta, del potenziamento del sistema informativo e dell'orientamento, e dell'opportunità di approfondire il tema delle motivazioni, che è fondamentale se si vogliono trovare delle soluzioni non occasionali, è quella di superare il discorso relativo solo ai giovani (che pure resta fondamentale), per ripensare tutto il ciclo di vita superando la vecchia ripartizione formazione – lavoro – pensione, e analizzare il compito della formazione in un'ottica che è sempre meno quella della qualificazione iniziale e sempre più quella della formazione nel corso della vita.

Uno degli spunti da cui partire è quello degli “andamenti demografici”. I numeri sono impietosi, ma chiari: la fascia di popolazione compresa fra 20 e 30 anni era nel 2002 del 13,4%, nel 2012 del 10,8% e nel 2022 del 10,1%; la fascia di età compresa fra 50 e 65 anni era, rispettivamente, del 18,7%, del 19,5% e del 23,0%. Con una approssimazione rozza, i possibili ingressi nel mercato del lavoro, rispetto alle possibili uscite, o comunque al numero di lavoratori adulti, vedono una differenza che in vent'anni passa dal 5,3% al 12,9%. Sottolineo che si tratta di una ipersemplicificazione, e sono disponibili confronti ben più articolati, ma in questa sede mi serve solo per dire che il problema più immediato che abbiamo non è certo quello di mandare in pensione le persone il più in fretta possibile, ma al contrario di creare le condizioni perché restino più a lungo, fra cui un ripensamento del ruolo della formazione.

Ancora più interessanti i dati sulla “mobilità”. Una delle conseguenze della pandemia, che molti di noi hanno sperimentato, è che milioni di lavoratori in

tutto il mondo, indipendentemente dall'età, stanno chiedendo una migliore qualità del lavoro: certo è opportuno migliorare le retribuzioni e le condizioni di lavoro, ma cresce la richiesta di un lavoro dotato di significato, compatibile con la qualità della vita. Negli ultimi tre anni, il tasso di mobilità è cresciuto in 24 paesi OCSE su 27, e un lavoratore su cinque cambia lavoro ogni anno: nella fascia superiore di età, fra i 55 e i 64 anni, circa la metà smette di lavorare, un quarto cambia lavoro, spesso a condizioni peggiori o in nero, e un quarto inizia un'attività indipendente. Nel 2019, nei paesi OCSE la permanenza media di un lavoratore nello stesso posto era di 9 anni e 10 mesi per le donne, e di 10 anni e 6 mesi per gli uomini, e in dieci anni era diminuita di circa 8,8 mesi: in termini percentuali, tra il 2012 e il 2019 il calo è stato del 9,5% per i più giovani (15-29), 7,2% per la fascia centrale e 5,7% per i lavoratori più anziani (55-64 anni), che ovviamente avevano una permanenza più lunga, 18 anni e dieci mesi, mentre la durata media per chi aveva meno di trent'anni era di 2 anni e 5 mesi, e per i lavoratori fra 30-54 anni era 10 anni e un mese. La stabilità era significativamente minore con differenze fra i settori e i paesi ma non fra i sessi o le mansioni.

Per i lavoratori maturi la probabilità di uscire dal mercato del lavoro è molto superiore a quella di cambiare lavoro. I dati dell' AARP<sup>1</sup> *Global Employee Survey* del 2022, relativa a 12 paesi (Choi-Allum, 2023)<sup>2</sup> mostrano che tra il 2017 e il 2021 il 65% di chi risponde ha cambiato lavoro una o più volte (pensione, licenziamento, trasferimento, inizio di una attività indipendente): più specificamente nell'ultimo anno prima della pandemia, il 2019, il tasso di turnover era circa il 22%, di cui circa il 42% dovuto a persone che cambiavano lavoro, il resto diviso fra chi usciva dal mercato del lavoro, inattivo o disoccupato (23%) o iniziava un'attività indipendente (35%). Il 45% di chi ha cambiato ha iniziato una nuova attività. I tre motivi principali sono stati la bassa retribuzione (29%), il sentirsi sottovalutati (27%) e la mancanza di carriera (23%). Seguono il desiderio di cambiare (21%), la mancanza di prospettive di crescita professionale (17%) e le scadenti condizioni di lavoro (16%). Ma non a caso il punto centrale è “*High on Priority List for Older Workers: Meaningful Employment and Flexibility*”.

Per tutti questi motivi ho letto con interesse una recentissima pubblicazione dell'OCSE, condotta insieme ad AARP, dal significativo titolo *Retaining Talent at All Ages*, che possiamo liberamente tradurre come «non lasciatevi scappare le persone in gamba, giovani o vecchie che siano», che affronta il problema dal punto di vista della valorizzazione dei lavoratori che hanno più di 50 anni. Attirare e trattenere i talenti, scrivono i ricercatori, è fondamentale per il successo delle imprese e in generale dell'economia, e lasciarsi sfuggire i lavoratori esperti

---

<sup>1</sup> American Association of Retired Persons. AARP considera “anziani” i lavoratori che hanno più di 45 anni.

<sup>2</sup> L. Choi-Allum, *Retaining Older Workers Through the COVID-19 Pandemic and Beyond: A Global Perspective*, AARP Research, Washington DC 2023.

e qualificati, praticamente sprecandone le competenze è uno errore particolarmente grave in un momento in cui, nella ripresa dopo la pandemia, la difficoltà di trovare lavoratori esperti è grave come non mai, la mobilità è cresciuta e il fenomeno dell'esodo volontario ha assunto proporzioni molto maggiori che in passato e si è sviluppato anche un effetto di contagio, perché sembra che la decisione di lasciare sia influenzata dal comportamento dei colleghi. Se in un'impresa la popolazione di lavoratori è più stabile, il suo capitale umano tende a crescere, perché i lavoratori anziani sono in possesso di una "conoscenza critica" formata da competenze sia teoriche che pratiche, e una forza lavoro di età mista è associata a un minore turnover e a una migliore produttività perché i lavoratori esperti trasmettono le conoscenze *firm specific* accumulate nel tempo, mentre i più giovani portano conoscenze innovative, per esempio nelle nuove tecnologie<sup>1</sup>.

Che ruolo può giocare la formazione se lo scenario è questo? Non sarà inutile ricordare che uno dei compiti assegnati alla scuola è quello di qualificare i giovani per il lavoro, dal duplice punto di vista dell'insegnare a lavorare – dimensione dell'adulto, e quindi compito specificamente educativo – e del sapere svolgere un determinato lavoro, compito più marcatamente professionalizzante. Il peso reciproco delle due funzioni varia nel tempo, e anche a seconda dell'impostazione di chi guarda, ma in ogni caso il crescente disallineamento fra competenze domandate dal mondo del lavoro e competenze in uscita dal sistema formativo fa pensare che tale compito sia in buona misura fallito, e suggerisce di migliorare la formazione iniziale, ma anche di capire quale sia la domanda di formazione di chi già lavora, e quindi come debba essere strutturata l'offerta di formazione nel corso della vita.

Se per convincere i lavoratori maturi a restare occorre accrescere l'attrattività del lavoro, non si può dimenticare che per mantenere, migliorare o cambiare il lavoro è necessario "investire in formazione". Il primo cambiamento richiesto è culturale: bisognerebbe riconoscere che si può imparare a tutte le età, ma a condizione che esista un sistema di formazione permanente efficace, istituzionale e non: l'ultima indagine PIAAC sulle competenze degli adulti (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, da cui risulta che un italiano su tre è un analfabeta funzionale) mostra che nel nostro paese nell'anno precedente solo il 41% delle persone fra 45 e 54 anni ha fruito di opportunità di formazione, e solo il 24% di quelle fra 55 e 65. Eppure sono proprio le fasce di età che avrebbero più bisogno di essere aggiornate perché le loro competenze sono diventate, o stanno diventando, obsolete. Le piccole e medie imprese, che sono in Italia la quasi totalità, fanno più fatica delle altre a fornire autonomamente la formazione necessaria ai propri dipendenti, e quindi sia lo

---

<sup>1</sup> OECD, *Promoting an Age-Inclusive Workforce: Living, Learning and Earning Longer*, OECD Publishing, Paris 2020.



Stato che altri soggetti (le associazioni di categoria, i sindacati) sono chiamati a costituire dei veri e propri “centri di competenza”, come se ne sono già realizzati in Finlandia o in Olanda, per trasmettere alle imprese le competenze necessarie, e anche per riorientare i lavoratori maturi che hanno perso o lasciato il lavoro.

Le imprese investono in formazione se pensano di accrescere il proprio capitale umano, ma se il *turnover* (la somma degli ingressi e delle uscite dal lavoro nel corso di un anno) è troppo elevato l’investimento non ha rientri, e le imprese finiscono con l’adottare comportamenti opportunistici acquistando il personale formato da altri e smettendo di investire in formazione: anche il capitale umano dei lavoratori non cresce, e le occasioni di guadagno non migliorano. Alla lunga, questa dinamica ostacola il miglioramento e riduce la produttività e la competitività delle imprese che perdono lavoratori in possesso di competenze specifiche, non sempre facili da sostituire, e devono sostenere il costo di formarne di nuovi o spendere molto più che in passato per acquistare quelli formati altrove, difficoltà che crescono nei lavori di nicchia o molto specializzati. Cresce quindi l’importanza di incentivare chi resta, ed è in possesso soprattutto di quelle competenze tacite che si acquisiscono nel tempo sul posto di lavoro.

Se una delle condizioni per migliorare e rendere più attrattivo il lavoro è lo sviluppo della formazione permanente, questo non rende meno importante il ruolo della formazione iniziale, perché la trasmissione educativa si basa sul fatto che ciò che si insegna non fornisce solo un apprendimento specifico, ma la capacità di generare apprendimenti successivi: è quel che tradizionalmente nella scuola si indica con l’espressione “valore formativo di una materia”, intendendo che può anche prescindere da utilità immediata – l’esempio più semplice è il latino – in quanto il suo valore sta nel fatto che genera o sviluppa l’attitudine ad apprendere. Stringher la definisce «energia proattiva che orchestra consapevolmente risorse cognitive, metacognitive, socioaffettive e motivazionali di individui o gruppi, che apprendono in contesti culturalmente orientati, al fine di continuare ad apprendere sempre meglio»<sup>1</sup>. Si tratta quindi di una competenza chiave<sup>2</sup>, la cui importanza cresce in ragione della velocità del cambiamento, perché in una società statica, in cui il cambiamento è lento e la mobilità sociale ridotta, la necessità di apprendere cose nuove rispetto alla formazione iniziale è minore.

È importante sottolineare che avere acquisito la capacità di imparare, che consente di controllare le situazioni nuove anziché subirle, è un elemento

---

<sup>1</sup> C. Stringher (a cura di), *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*, INVALSI, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 11.

<sup>2</sup> È stata inserita tra le competenze chiave di cittadinanza europea nelle Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR 2012, 2018) e nel quadro teorico dell’U.E. tra le *soft skills* da promuovere fin dall’infanzia (A. Sala et al., *LifeComp: the European Framework for personal, social and learning to learn key competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020).



determinante della motivazione e dell'autostima. Non consiste, in sé, nell'imparare cose nuove, ma nella capacità di promuovere l'agentività dei soggetti indirizzandole ad un fine specifico (risolvere problemi, adattarsi a situazioni che cambiano, aggiornare le proprie competenze già acquisite) in un contesto di complessità crescente in tempi sempre più brevi. Se l'importanza della formazione permanente è enormemente cresciuta, non si può dimenticare che la motivazione ad apprendere, e anche le capacità necessarie (per esempio il possesso delle varie *literacy*) sono fondamentali per rientrare in formazione, così come il senso di quel che si impara, senso la cui finalizzazione varia nel tempo e nello spazio: utilità, autorealizzazione, vicinanza alla verità... Certamente per tutte queste competenze è fondamentale l'esperienza dei primi anni di vita, in famiglia e con gli amici, ma la scuola ha un ruolo chiave, così come la formazione professionale e le prime esperienze di lavoro. L'invito a un ripensamento globale non è dunque solo accademico, ma segna un'urgenza per tutto il sistema formativo e per le politiche che lo regolano.

**Luisa Ribolzi**

*Responsabile educazione - Fondazione Sussidiarietà*

## Il lavoro che cambia **Dopo il reddito, la laurea di cittadinanza?**

a cura di **Giuliano Cazzola**



Gli adulti, soprattutto se genitori, non dovrebbero mai dimenticare una frase di Paul Nizan: «Avevo vent'anni. Non permetterò mai a nessuno di dire che questa è la più bella età della vita». Ed è vero. Un giovane di quest'età, si trova, spesso impreparato sul crocicchio delle scelte di vita per quanto riguarda gli affetti, la socialità, la professione. E se ha carattere vorrà decidere da solo di sé, magari anche sbagliare da solo. Ciò non significa che un genitore debba abdicare al suo ruolo educativo e a far valere la sua esperienza, a orientare il giovane prima di tutto con l'esempio, dando testimonianza, in proprio, dei valori che ritiene giusto trasmettergli. È quanto Socrate, nell'Apologia, chiede ai giudici che lo avevano condannato: «I miei figlioli, quando siano fatti grandi, castigateli, o cittadini, cagionando loro gli stessi fastidi che io cagionavo a voi, se vi sembra che si diano cura delle ricchezze o di altri beni, piuttosto che della virtù; e se diano mostra di essere qualcosa, non essendo nulla, svergognateli, come io svergognavo voi».

Anche senza seguire puntualmente i dettami della pedagogia di Socrate, sarebbe il caso di usare maggiore cautela nel trasformare un giovane in “re per una notte”, soltanto perché si concede affermazioni discutibili, che fanno notizia proprio per questo motivo. Invece, un giovane o una giovane che si arrampichino sugli specchi pur di aggiungere un luogo comune in più allo scopo di far compatire la sua condizione, fanno il giro dei talk show per diffondere il loro grido di dolore. Di recente i media si sono gettati a capofitto su quella giovane di Napoli alla quale era stato assegnato un posto amministrativo Ata in una scuola di Milano. È bastato che raccontasse la storia di un pendolarismo quotidiano per diventare un esempio di sfruttamento, senza che nessuno approfondisse il caso e scoprisse che la trasferta era poco più che un fatto occasionale in attesa della stabilizzazione definitiva e del lavoro per un trasferimento più vicino a casa. Negli ultimi giorni è salita sul podio dei media (soprattutto televisivi) una giovane studentessa che è presidente del Consiglio degli studenti dell'Ateneo padovano. Si chiama Emma Ruzzon che si era già fatta riconoscere nel suo intervento all'inaugurazione dell'anno accademico dell'anno scorso alla presenza del presidente Sergio Mattarella. In quell'occasione aveva accusato l'Italia di non essere un Paese libero, perché il Senato non aveva approvato il ddl Zan; per di più i senatori contrari si erano persino azzardati ad applaudirne l'affossamento. Nessuno le

aveva insegnato che è invece un'espressione di libertà esercitare il proprio dissenso nei confronti delle verità che vengono imposte in barba ad ogni principio del diritto naturale che non può essere sviato dal diritto positivo.

Nei giorni scorsi Ruzzon ha vissuto un altro momento di popolarità televisiva, sempre rappresentando gli studenti all'inaugurazione dell'anno accademico. Il suo discorso è stato – a mio avviso – una dimostrazione pratica di quanto la studentessa ha sostenuto e che, cioè, la pandemia ha parecchio logorato la psiche dei giovani. Ruzzon, davanti al ministro Anna Maria Bernini, ha evocato una nuova strage degli innocenti (gli studenti, appunto) che sarebbero vittime, fino al suicidio, delle logiche competitive: «Siamo stanchi di piangere i nostri coetanei - affermato la presidente e vogliamo che tutte le forze politiche presenti si mettano a disposizione per capire, insieme a noi, come attivarsi per rispondere a questa emergenza, ma serve il coraggio di mettere in discussione l'intero sistema merito-centrico e competitivo». Tutto ciò dopo aver depresso sul leggio la corona di alloro. «La corona d'alloro – ha spiegato – non deve significare l'eccellenza, la competizione sfrenata. Deve essere simbolo del completamento di un percorso che è personale, di liberazione attraverso il sapere. Abbiamo scelto di mostrarla qui con un fiocco verde, quello del benessere psicologico, per tutte quelle persone che non potranno indossarla, per tutte le persone che sono state o stanno male all'idea di raggiungere questa corona. Stare male non deve essere normale». Almeno i suoi nonni andavano al sodo e rivendicavano il “18” politico. E in molti casi, in parecchi Atenei lo ottennero con la violenza e grazie all'opportunismo dei docenti e delle autorità accademiche.

Del resto, non è passato molto tempo da quando – col pretesto dell'insegnamento a distanza – venne contestato lo svolgimento dell'esame di maturità con “ben due prove scritte”. Gli esami universitari sono una prova che ci prepara a quelle della vita. Non deve essere consentito approdare sul mercato del lavoro con una formazione di base “così così”. «Credo siano evidenti a tutti – ha sottolineato, poi, la studentessa– le profonde contraddizioni della narrazione mediatica intorno al percorso universitario. Ci viene restituito il quadro di una realtà che fa male. Celebrate eccellenze straordinarie facendoci credere che debbano essere ordinarie, facendoci credere che siano normali. Sentiamo il peso di aspettative asfissianti che non tengono in considerazione il bisogno umano di procedere con i propri tempi, nei propri modi». La rappresentante degli studenti ha contestato che il mancato raggiungimento di un risultato sia da attribuirsi esclusivamente alla colpa del singolo di non essersi impegnato abbastanza. «Ricordiamoci – ha aggiunto- che molti degli ostacoli che incontriamo nel nostro percorso accademico sono strutturali e sono, per esempio, non potersi permettere una casa da fuori sede, non poter frequentare le lezioni, non avere una borsa di studio, ed è codardo che si deleghi al singolo studente la responsabilità di trovare un modo per arrivare alla fine del percorso indenne, superando degli ostacoli che è compito delle istituzioni rimuovere».

Questo è un ragionamento che solleva problemi reali. Sono problemi che è doveroso risolvere perché costituiscono la realizzazione compiuta del diritto allo studio. Attenzione, però, la loro inadeguatezza non può dare diritto ad una sorta di laurea di cittadinanza. Altrimenti tanto varrebbe abolire il valore legale del titolo.

**Giuliano Cazzola**

*Pubblicista e giuslavorista*

## Innovazioni e Pari opportunità

# Gender GAP. Italia in ritardo

a cura di **Alessandra Servidori**



Il *World Economic Forum* (WEF), analizza dal 2006 il fenomeno del *gender gap* attraverso un indice, il *Gender Gap Index*, che viene poi pubblicato annualmente nel *Gender Gap Report*. I progressi verso la parità di genere vengono misurati su una scala da 0 a 1, dove 1 rappresenta la piena parità e 0 la piena disparità. Il report confronta lo stato attuale e l'evoluzione della parità di genere in quattro dimensioni chiave: Partecipazione economica e opportunità, Rendimento scolastico, Salute e sopravvivenza, Rappresentanza politica.

L'edizione 2022 ha analizzato i progressi verso la parità di genere in 146 Paesi, e i risultati mostrano che la corsa verso la parità di genere non si sta riprendendo dopo lo *shock* della pandemia, e con l'aggravarsi delle crisi internazionali il rischio di un regresso della parità di genere globale si intensifica ulteriormente e nei 146 paesi coperti dall'indice 2022, il divario di genere maggiore si mostra nelle dimensioni della partecipazione economica e opportunità (60,3%) e nella dimensione della rappresentanza politica (22%); I risultati più vicini alla parità sono in materia di salute e sopravvivenza (95,8%) e rendimento scolastico (94,4%). Tra le macro-regioni considerate, l'Europa ha il secondo livello più alto di parità di genere (76,6%, dopo il Nord America che ha chiuso il 76,9% del *gap*), e sulla base delle previsioni dovrebbe colmare il divario entro 60 anni. Il Paese Ue migliore è la Finlandia, che è seconda al mondo dopo l'Islanda, con un punteggio pari a 86%, mentre l'Italia, con un punteggio di 72%, si colloca al 63esimo posto e si tenga conto che il monitoraggio della parità di genere è effettuato, a livello esclusivamente europeo, anche dall'*European Institute For Gender Equality* (EIGE), e comparando i vari dati dei vari Rapporti compreso quello di Osservatorio *JobPricing* scopriamo che il tasso di crescita dei vari indici europei negli ultimi dieci anni ci dice che l'Italia è, dopo il Lussemburgo, il Paese che ha compiuto progressi all'interno dell'area considerata; al contrario Repubblica Ceca e Ungheria sono i Paesi che mostrano meno progressi nell'arco temporale considerato. Tuttavia, restringendo l'analisi agli ultimi 5 anni l'Italia è tra i Paesi che crescono più lentamente rispetto all'indice generale proposto dall'EIGE; in particolare, i miglioramenti del nostro Paese sono complessivamente inferiori rispetto alla media dei Paesi del sud Europa. Mentre l'Osservatorio *JobPricing* nostrano ci dice che le dimensioni in cui questi sono più significativi sono potere (meglio della media UE, ma peggio della media del sud Europa) e salute (meglio della media UE e della media del

sud Europa): insomma non è facile farsi una idea compiuta perché ognuno utilizza criteri particolari e indici analizzati dal WEF ed EIGE sintetizzano il *gender gap* utilizzando degli indicatori diversi.

Comunque, gli indicatori che più incidono nel totalizzare un punteggio inferiore rispetto alla media europea sono la partecipazione al mercato del lavoro, il potere sociale e la partecipazione e livello di istruzione conseguito. La partecipazione al mercato del lavoro combina due indicatori: il tasso di occupazione equivalente a tempo pieno (ETP) e la durata della vita lavorativa; il potere sociale, presentato per la prima volta, include invece dati sul processo decisionale nelle organizzazioni di finanziamento della ricerca, nei media e nello sport; il livello di istruzione conseguito e partecipazione prende infine in considerazione la percentuale di donne e uomini laureati e la partecipazione di donne e uomini all'istruzione e alla formazione formale e non formale nel corso della vita. Quello che emerge dalla lettura storica dei vari indici è che, sebbene il numero di donne con istruzione terziaria sia aumentato più degli uomini, meno donne hanno avuto la possibilità di partecipare ad attività di istruzione formale e informale durante l'anno della pandemia. Il vero divario di genere nell'ambito della conoscenza, così come misurato dall'EIGE, sta nella scelta delle aree disciplinari già alle scuole superiori, che si acuisce poi con la scelta delle università. È evidente che questa tipologia di divario ha un impatto molto forte su quanto accade nella fase successiva della vita delle donne: la carriera lavorativa. Le laureate sono maggiormente concentrate nelle discipline umanistiche. Gli ambiti disciplinari di Insegnamento, Linguistico e Psicologico vedono le donne superare l'80% di presenze, contro solo meno del 20% degli uomini. Gli ambiti disciplinari che registrano la parità tra i titoli conseguiti sono quelli di economia e di agraria e veterinaria, mentre si avvicina l'architettura e l'ingegneria civile. Le discipline informatiche ed ingegneristiche osservano invece una prevalenza maschile che, pur non arrivando agli stessi livelli delle discipline a maggior concentrazione femminile, si attesta tra il 70% e l'80%. Nonostante le differenze di scelta di corsi però, le donne ottengono voti più alti non solo a livello medio, ma in quasi tutte le aree disciplinari, ad eccezione di quello letterario e dell'Informatica e tecnologie ICT: ecco perché quando si parla di povertà educativa bisogna intervenire subito sull'orientamento scolastico delle ragazze verso le materie stem perché agire efficacemente sul *gender gap*, dunque, significa far avvicinare le bambine e le ragazze alle materie STEM superando gli stereotipi che, ad oggi, portano le giovani a scegliere percorsi di tipo umanistico che nell'economia odierna ne potrebbero limitare le opportunità professionali.

Dai dati Invalsi sappiamo che in matematica dalla seconda elementare la differenza rilevata non risulta statisticamente significativa, ma al quinto anno delle scuole primarie il divario di genere raggiunge l'ampiezza massima: 13 punti di distacco. Un dato che ci ricorda dell'importanza di investire sull'educazione alla parità e allo sviluppo delle capacità fin dai primi anni di scuola. Anche in terza

media l'Italia è uno dei 6 stati su 39 rilevati dove i maschi vanno meglio delle ragazze nelle scienze. In 18 non vi sono differenze rilevanti, in altri 15 al contrario sono le studentesse a performare meglio. E poi vero è che fondamentale investire sulla valorizzazione delle potenzialità di tutte e tutti, a prescindere dal genere. Sono i dati Ocse a indicare che le ragazze che hanno maggiore fiducia nelle proprie capacità raggiungono risultati analoghi a quelli dei compagni nei test di matematica, ma in gran parte dei Paesi e delle economie che partecipano all'indagine Pisa, le ragazze ottengono risultati meno buoni rispetto ai ragazzi in matematica. Generalmente, le ragazze hanno meno fiducia rispetto ai ragazzi nelle proprie capacità di risolvere problemi di matematica o nel campo delle scienze esatte. Tuttavia, quando si confrontano i risultati di matematica tra ragazzi e ragazze con livelli simili di fiducia in sé stessi e di ansia rispetto alla matematica, il divario di genere scompare.

Tali differenze possono essere ricostruite partendo dai dati della rilevazione Invalsi 2020/21, disaggregati per macroaree. Solo per citare alcuni dati in terza media, si attestano al livello di competenza 1 in matematica (il più basso) mediamente il 22,3% delle ragazze italiane (20,9% tra i maschi). Questa percentuale è più contenuta nel nord-est, dove scende al 15,1% e si attesta comunque al di sotto della media nel nord-ovest (17,5%) e nel centro (18,3%). Mentre sale al 30,9% nella ripartizione "sud" e al 34,6% in quella "sud e isole". Ora la polarizzazione del lavoro e la crescente domanda di professionisti in ambito digitale e tecnologico implicano la crescente necessità di competenze che si ottengono prevalentemente nei percorsi STEM. L'autoesclusione sistematica delle ragazze da queste discipline è quindi un fattore che potenzialmente incrementerà la disoccupazione femminile e il *gender pay gap* di domani.

L'occupazione femminile rimane anch'essa congelata: il ricorso al *part-time* non è solo frutto di una scelta volontaria, collegata alla necessità di conciliazione tra lavoro e vita familiare, ma nel mercato del lavoro italiano, negli ultimi anni, è stata più spesso una scelta delle imprese – più che per esigenze di lavoratori e lavoratrici – effettuata come mezzo di sostegno ai periodi di crisi economica. Secondo ISTAT però, il *part-time* cosiddetto involontario presenta l'ennesimo *gap* di genere: viene imposto maggiormente alle donne e, in generale, è più diffuso nei settori ad alta concentrazione femminile, quale ad esempio, i servizi alle famiglie.

Altro fondamentale criterio per la misurazione del *gender gap* è il differenziale salariale. Il differenziale salariale di genere viene di solito definito come la differenza tra i salari medi degli uomini e i salari medi delle donne. Le ragioni per l'esistenza di questa differenza sono molteplici, molte di queste osservabili. Il *gap* sulle ore lavorate, ad esempio, è una di queste: se si considera il salario di un uomo che lavora *full-time* e di una donna che, pur svolgendo lo stesso ruolo, lavora *part-time*, il loro salario mensile sarà differente in quanto vi è un *gap* di tempo dedicato al lavoro. Ed è dimostrato che conducendo, attraverso



specifiche tecniche, analisi più approfondite ed accurate è comunque possibile dimostrare come spesso esista un differenziale salariale che non è riconducibile a nessuna caratteristica osservabile degli individui, e che quindi è potenzialmente riconducibile a mera discriminazione.

In un progressivo rafforzamento delle azioni a livello istituzionale, sia nazionale che internazionale, è necessario attivare percorsi virtuosi, a tutti i livelli della cd. “società civile”: in famiglia, all’interno delle scuole e delle università, fino ad arrivare alle imprese. Proprio le imprese possono svolgere un ruolo centrale, attraverso iniziative interne di formazione e sensibilizzazione, attraverso l’introduzione o la modifica di *policy* in senso inclusivo, e attraverso il ruolo di promotrici di cambiamento che possono ricoprire all’interno della comunità. Ma attenzione alla cultura del business che è stata introdotta dalla Certificazione della Parità di Genere sui luoghi di lavoro, e il suo derivante strumento di misurazione dettato dalle linee guida UNI/PDR 125:2022 o dagli strumenti di misurazione proposti da altri Enti certificatori sbocciati come funghi e altri ancora, che pubblicizzano questa certificazione a pagamento come punta avanzata di un approccio che dovrebbe cambiare le cose ma porta in dote solo decontribuzioni alle imprese, perché la discriminazione femminile si supera con la cultura dell’organizzazione e non con premi per chi dimostra di non discriminare platealmente ma applica nei fatti l’esclusione delle donne che sempre più spesso difficilmente ricorrono in giudizio.

**Alessandra Servidori**

*Qualifica*

# Training courses in the Silver Age\*

## Educational considerations with lessons from Amartya Sen and Martha Nussbaum

di **Valeria Caggiano e Antonio Ragusa**

*The paper aims to provide a reflection on the ageing characterization of contemporary society, based on data and numerical indexes that also shape the design approaches of curricula designers and higher education leaders, dwelling on the lessons of the classical humanism management philosophers. It will focus not only on educational practices, but also on reflections that direct business choices and map key cooperative paths between the business school and the institutional world devoted to the promotion of life-long learning*



### **Silver Age as a target group for training opportunities**

At a time when we have been through the Covid-19 pandemic, witnessed the war in Ukraine and wondered who is sending missiles to Poland, the transformation – due in part to the impact of innovation in the processes of globalisation and digitalisation of work – has been decisive. The relationship between time and work is a discursive refrain in the European public debate that reflects the goals of a more productive workforce: women and men must be both workers and active cultivators of ecosystems and networks.

However, Silver age is not just a buzzword in political circles, but reflects the growing expectations of working parents for a better quality of life and the tensions arising from these expectations in individual lives, families, work organisations and political frameworks.

It is an innovative proposal, based on the fact that the importance of working time is determined by a significant presence of the over-65s. Eurostat also speaks of immigration providing a possible solution, one which could help stem the flow of ageing of the workforce. This perspective is therefore in line with the impending institutional challenges, which will have a major impact on public spending on pensions and social care. According to UN projections, there will be 44 “super aged” countries in 2030, and 61 in 2050, including Italy, with many European countries showing a higher percentage (Ragusa, 2022).

---

\* Valeria Caggiano wrote the 2<sup>nd</sup> and the 3<sup>rd</sup> paragraph and the conclusions as well. Antonio Ragusa contributed the 1<sup>st</sup> and the 4<sup>th</sup> paragraph.

During the last decade we have witnessed – astonished and bewildered – a perverse proliferation of “training courses” given by unlikely personalities, self-styled experts and, when strategic, authentic gurus of human nothingness: effective communication techniques, empathy as a panacea for all discomfort, leadership and management of emotions.

The field of mental health sustainability has philosophically shifted from a holistic and meaning-making model to a medical and reductionist model. Training programmes have adapted by placing increased emphasis on measuring outcomes, sometimes at the expense of focusing on aspects of training that are less easy to assess quantitatively (Hung et al., 2019).

Professionalism as the key to a modern organisation of work and as a lever for its appropriate valorisation and recognition, overcoming the traditional fences between internal and external labour markets to enter the heart of a major new transformation relative to education training in a silver age

Some have pointed out that the capabilities approach focuses heavily on objective, rather than subjective, assessments (Deneulin & McGregor, 2010). In particular, while the capabilities approach describes important social and material conditions and possibilities (which can be measured by objective assessment), it may not reflect how citizens live their lives according to their subjective assessments. Nevertheless, attempts have been made to make measurable capabilities for silver age.

In particular, Anand et al. (2009) developed a survey-based assessment of Nussbaum’s ten capabilities. Their results showed that, although the capabilities approach focuses on the objective capabilities of an individual’s life, these capabilities are still predictive of subjective experiences of well-being.

The contribution explores through some theoretical models the relevance of competences and their training in the professional’s working life. It does by reflecting on the theoretical model proposed by Martha Nussbaum and the lecture by Amartya Sen, which is part of the “Humanistic Management Module” that the Rome Business School has been offering for about three years, enhancing the workshop with other lectures and examples.

These models have been incorporated into the curriculum of the business school through two workshops aimed at exploring the theoretical references and the training behind them.

The target audience of these workshops are students aged over 65, recruited with the aim of creating a mentorship section for younger students. Given the premises in the introduction, age can be considered a strong point in mentoring. The workshop is intended to be an opportunity for reflection and the development of critical thinking aimed both at a paradigmatic theoretical

reflection tool for reading one's own career path as well as a valid tool for adult education.

As in any catch-up, we start with an overall analysis of the reasons for it, and then a managerial humanistic training model shows the best paths to follow. The paper delineates the implications of a new model for the management of business schools and their key tasks of teaching and research.

### **The issue of capabilities: The lesson of Amartya Sen**

Procedures and practices aimed at supporting these organisational values become a guide to feeling and acting in the work context. They can mobilise many innovative efforts and actively contribute to the growth of the organisation itself. However, they must offer an authentic, honest and, at the same time, complex and heterogeneous view of reality, in order to provide interpretative keys and cognitive tools to interpret existence. In work contexts, capabilities are «ways of acting, doing and being that typically constitute human life and distinguish it from other real forms of life».

Improvement is an important aspect of human development. This essay discusses the analysis of Sen's core concepts of Capabilities approach.

The first part deals with the key concepts of empowerment in Sen's CA and has different objectives. Empowerment in Sen's approach can be understood in terms of experience and capacity growth. The second part examines Nussbaum's CA and the debate about its ability to explain empowerment. It is concluded that both Sen's and Nussbaum's CE can be understood in terms of agency and capability set expansion. In other words, Sen and Nussbaum agree on the concept of empowerment at the foundational level.

The recent proliferation of the positive outlook movement highlights a growing interest in the importance of human well-being and flourishing and the factors that contribute to it. This interest cuts across disciplinary fields, from pedagogy to philosophy, from economics to complex systems engineering. Well-being has been defined as optimal or full functioning that involves the expression and realisation of human potential and excellence (Ryan et al., 2013). Some scholars have related the concept of well-being to the Aristotelian concept of eudaimonia (Huppert & So, 2013; Ryan & Deci, 2011; Waterman, 2012).

Specifically, Sen argues that well-being requires people to have capabilities, with capabilities reflecting the freedom to achieve relevant outcomes.

Capabilities include, in Sen's case, factors such as the ability to lead a healthy life, to obtain the education and skills necessary to effectively achieve one's goals, and to have the freedom to pursue what one considers to be a worthwhile end. In other words, he argues that welfare-centred societies must provide individuals with the opportunities that enable them to pursue those ways of life that they find valuable. For society and policy makers, rather than focusing

on the accumulation of wealth, or even on specific ends (since these valued ends are, according to Sen, different for each person and open to dispute), the focus is on the opportunities that would allow people to pursue freely and effectively what they have reason to value.

Both concepts are defined by a set of cross-cutting characteristics that are fundamental to their approach. The first distinction is between two related but non-reducible dimensions of each person: agency and well-being. Each dimension requires the recognition of institutions and individuals. The realisation of a person's agency is their «success in achieving the totality of [their] considered goals and objectives» (Sen, 1992, p. 56), whatever they may be. The realisation of these goals can enhance or diminish the person's performance. However, the goals should be those that the individual chooses to pursue independently and not just the goals of others, even if others share the goal. CA is concerned with the agency of the individual in all spheres of their political, social, affective and economic life.

Like his concept of agency, Sen's concept of well-being has an achievement dimension and a freedom dimension. A person's attainment of well-being can be understood as a set of interrelated beings and events, or functionings.

A person's freedom of well-being is their ability to achieve various combinations of functionings represented in their capability set: the set of «all the alternative combinations of functionings that a person can choose to have» (*Ibid.*). In other words, a person's capability set represents the various lifestyles that a person is enabled to achieve. Sen recognises this freedom to choose among various options as a very important aspect of well-being.

### **The issue of capabilities: The lesson of Martha Nussbaum**

Several influential researchers from the economic and philosophical world have sought to enrich the debate on the promotion of well-being, mainly by pointing to the social and material conditions that enable the exercise of the basic human capabilities that are part of a eudaimonic life. The main ones are those who adopt the capabilities approach. One of the main proponents of this approach, Sen, argues that individual well-being is best determined in relation to an individual's ability to engage with the things they value (Sen, 2009, p. 231).

Continuing with the theme of capabilities, Nussbaum (2000) takes a more linear approach. Specifically, she defines ten capabilities that she considers fundamental for human fulfilment. Nussbaum understands the possibility of accessing these specific capabilities as the foundation on which a good life is based. Her list of capabilities includes:

1. the ability to have a reasonable view of life;
2. the ability to have bodily health;

3. the ability to ensure bodily integrity, including freedom of movement and freedom from the threat of violence;
4. the ability to have one's feelings, imagination and good thinking;
5. the capacity and freedom to feel and express emotions, including love;
6. the capacity to exercise practical reason;
7. the capacity to experience affiliation, including the freedom to live with and have respect for others;
8. the capacity to have appreciation of and contact with other species;
9. opportunities to play;
10. the capacity to have control over one's environment, both political and material.

According to Nussbaum, people who possess these capabilities have a greater capacity to thrive; indeed, according to Nussbaum, this list represents a minimum of capabilities, without which well-being and social justice in society cannot be achieved (Nussbaum, 2006).

Nussbaum identifies human flourishing (*eudemonia*, in Greek) as the Aristotelian model best suited to manage the social complexity in which we all live, including from a professional point of view. The virtues of *sophia* (capacity for deep understanding) and *phronesis* (practical wisdom, in this case) together contribute to *eudemonia*, or human flourishing (Nussbaum, 1996, p. 17). *Sophia* helps us to understand life effectively and to learn what is really required in the professional world. It helps us to understand vulnerabilities, dependencies and, above all, how to flourish (Nussbaum, 2003, p. 25). *Sophia* helps us to understand life systematically, and *phronesis* helps us to choose wisely what is right in a particular situation.

Nussbaum explores in the pedagogical field the notion of authenticity in education and adult education skills and knowledge. In particular, starting from the Greek concept of *diphronesis*, Nussbaum develops a theory concerning the flexible connection between aspects of life that are in themselves complex and contradictory (Broccoli, 2020, p. 127). Consequently, some adult education specialists, also in relation to human resource management issues, have reformulated the so-called capabilities approach into the holistic human/social development approach. According to Nussbaum, there is a total overlap of emotions with what we consider moral-ethical, social and individual systems (Nussbaum, 2013, p. 17).

However, what is intended to be the hallmark of Professional Studies is the initiation of a truly interdisciplinary reflection as a key to investigating and understanding the transformations in work today.



The aim is to try to bring into the same container and, even more so, into the same area of reflection and analysis legal, pedagogical, sociological and psychological reasoning on the role of processes of innovation, knowledge, training, skills and their recognition in the new models of work organization and regulation.

### **Training practices and the promotion of excellence**

For some time now, the most perceptive research authors have been proposing the so-called lifelong learning approach: education – in a constantly changing world – must never stop, but must last for the whole life of the individual.

Intelligences of every possible and imaginable type, creativity inoculated according to needs, personality astrology with personalised horoscopes, and everything that the lowest product marketing has been able to devise – all this is often accompanied by an abominable literature of instructions for use and decalogues for becoming good, powerful and happy. (That is all they promise.) Business, after all, has no limits.

Therefore, it is considered necessary that the education system, in its managerial and organisational expressions, considers the new perspective. Consequently, from a strictly operational perspective, it is advisable, for example, that the so-called higher education institutions (universities, business schools and postgraduate training centres) develop initiatives and strategic approaches based on this specific demographic trend.

The Workshop was introduced in the form of an in-depth theoretical workshop at the Research Centre of the Rome Business School. Master's students were invited to read and analyse the author's texts during the second semester. At the end of the workshop, free discussion turned to the proposed model, focusing on the importance of management training on the role of human factors in it. The results, assessed by means of a questionnaire evaluating the proposed workshop, found a very good evaluation of the organisation and the proposed model, the reading of the papers and the keyword-oriented discussion (according to 78% of the respondents), an adequacy of the proposed theoretical model, Martha Nussbaum's lectures and Amartya Sen's lecture represented an effective explanation of the complexity of competences and their human development (83% of the respondents), and an interest in attending a course in the field of Humanism Management (94% of the respondents).

In conclusion, business schools can be said to offer people access to a managerial habitus that involves the acquisition of a certain type of cultural capital. This is most evident in the ability to feel more comfortable with the distinctive language of contemporary management behaviour. The ability to use and understand this language is one of the main achievements of business



schools. Business schools are one of the producers of management language and perhaps its most important distributors. On the whole, it seems reasonable to say that the training offered by Humanistic Management serves to socialise students to certain values. Indeed, it would be surprising if this were not so, because socialisation is a familiar aspect of educational processes in general, at least according to an influential tradition in the philosophy of education. If business schools are to voice concerns not only about work practices but also about other challenging features of management – which might include issues of ethics, diversity management, leadership and so on – then this suggests the need to develop and incorporate practices such as Humanistic Management within business schools.

This concept presents many challenges, but a review of published efforts at critical pedagogy suggests that an approach that emphasises the experience of learners rather than theory or the technical provides a way forward. The relevance of business schools as a means of legitimisation lies in the fact that they offer a free and independent management validation. It is this freedom that creates the opportunity, and perhaps the obligation, for critically oriented academics to engage in the articulation of working dissent.

Particular attention will be paid to the study of factors, of a socio-institutional and regulatory-contractual nature, capable of promoting sustainable development, which is able to offer answers to common and global challenges by articulating differentiated strategies in different territorial contexts.

**Valeria Caggiano**

*Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli studi Roma TRE  
Professore Associato Pedagogia generale e del lavoro*

**Antonio Ragusa**

*Dean Rome Business School, Phd Researcher*

## **Bibliography**

Broccoli, A. (2020). Ethics and complexity of educational action. *Ethics and Complexity of Educational Action*, 191–207.

Caggiano, V. & D'Amante M.F. (2020). Soft skills and jazz in curriculum design. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 9(2), pp. 20–42.

Caggiano, V. (2018). Education to leadership: Shakespeare's exempla and soft skills. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 7, 111–126.

Anand, P., Hunter, G., Carter, I., Dowding, K., Guala, F., & Van Hees, M. (2009). The development of capability indicators. *Journal of Human Development and Capabilities*, 10(1), 125–152.

Nussbaum, M. C. (2000). Women's capabilities and social justice. *Journal of Human Development*, 1(2), 219–247.

Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. (1996). Compassion: The basic social emotion. *Social Philosophy and Policy*, 13(1), 27–58.

Nussbaum, M. C. (2003). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions*. Harvard University Press.

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.

The Adult Learning Theory – Andragogy, Retrieved from <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowle>

Purswell, K. E. (2019). Humanistic learning theory in counselor education. *Professional Counselor*, 9(4), 358–368.

Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C., ... & Santamaría-Peláez, M. (2022). High education and university teaching and learning processes: Soft skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10699.

# Relazioni industriali e promozione della formazione continua

Intervista a R. Benaglia, Segretario Generale Fim-Cisl

di *Ilaria Fiore*



Le competenze per il futuro e il rapporto tra formazione e lavoro sono alcuni dei temi su cui le relazioni industriali possono incidere in modo determinante assumendo un ruolo deciso nel guidare i processi della formazione continua degli adulti. L'obiettivo è garantire a tutti i lavoratori l'esercizio di questo diritto attraverso l'accesso a opportunità di apprendimento di qualità.

Il Segretario Generale Fim-Cisl Roberto Benaglia interviene sul tema evidenziando i meccanismi, gli strumenti e i fattori di successo del dialogo sociale per migliorare l'efficacia della formazione continua degli adulti, in particolare nel settore automotive.

**In che modo le relazioni industriali stanno contribuendo alla promozione della formazione degli adulti, alla luce dei fabbisogni e delle trasformazioni generate dalle attuali sfide (transizione verde e digitale, pandemia, guerra Russia-Ucraina)?**

Le relazioni industriali e quindi la contrattazione si stanno occupando con attenzione crescente di formazione continua delle competenze. Ciò è riscontrabile non solo nella storia dei contratti nazionali, ma anche nella contrattazione aziendale dove compare un riferimento sempre più importante al tema e alla sua centralità. Le parti sociali stanno lavorando a partire dalla consapevolezza che tutelare la qualità del lavoro passa anche, e passerà sempre di più, attraverso la promozione di un livello adeguato di competenze nella formazione dei lavoratori. Questa consapevolezza si traduce in una volontà di risposta: il sindacato sta cercando di cogliere i bisogni inespressi che i lavoratori hanno e che non emergono in assemblea perché spesso non c'è la percezione che il sindacato sia un veicolo fondamentale per avere un riscontro su tali esigenze formative. Ad esempio, la mia organizzazione ha proposto un questionario ad alcuni iscritti per capire quali sono le sensibilità rispetto alle richieste sindacali; tutti siamo rimasti colpiti dal fatto che il tema competenze è il primo bisogno che i lavoratori esprimono. È necessario gestire questa domanda. La contrattazione stabilisce regole, apre opportunità, fissa nuovi diritti, ma la traduzione concreta, in particolare su alcuni punti come la formazione continua nella sua effettiva esigibilità, ha bisogno ancora di molto lavoro. Uno dei temi è misurare non solo

cosa la contrattazione sta producendo, ma la gestione dei processi che vengono attivati, questione che sembra più importante in un mondo dove la contrattazione collettiva apre nuovi processi e nuove strade la cui traiettoria non sempre è prevedibile a priori.

All'interno di uno scenario positivo per il settore metalmeccanico, segnalo una difficoltà ancora persistente, data dalla struttura stessa dell'industria italiana: l'alta concentrazione di PMI fa sì che sia molto difficile raggiungere con gli strumenti della contrattazione la vera spina dorsale dell'industria italiana – appunto, la Piccola e Media Impresa – che ha un tasso di innovazione sicuramente forte, ma che allo stesso tempo presenta sacche di resistenza a una visione in cui la formazione è considerata un investimento che porta a vantaggi concreti e non un costo senza ritorni tangibili.

Nel mondo metalmeccanico il contratto del 2016<sup>1</sup> ha affermato il diritto soggettivo alla formazione, rappresentando una vera rivoluzione copernicana che ha garantito a ogni lavoratore misure concrete per poter esercitare questo diritto. Nell'ultimo rinnovo del 2021 abbiamo lavorato non tanto sul diritto soggettivo in sé, ma sull'idea di accesso per il lavoratore a una formazione giusta per i suoi bisogni professionali. Credo sia questa l'evoluzione che la contrattazione deve cercare di impostare dal momento che i lavoratori metalmeccanici in questo caso, ma in generale tutti i lavoratori, hanno esigenze, proiezioni, professionalità e bisogni formativi profondamente diversi a seconda del contesto in cui si trovano ad agire. Quindi, far sì che ogni lavoratore abbia accesso a una formazione giusta per sé, è lo sforzo che la contrattazione sta facendo oggi. Siamo convinti, infatti, che la bilateralità proceda in questa direzione per promuovere uno strumento fortemente innovativo, ma ancora in fase di sviluppo e che sarà una grande innovazione attorno alla quale costruire ulteriori strumenti per promuovere la formazione di tutti.

### **Quali competenze, in particolare, è necessario sviluppare e come garantire una formazione di qualità?**

Insieme all'esigenza di sviluppare competenze tecnico-professionali a causa delle grandi trasformazioni della digitalizzazione che stanno investendo le fabbriche metalmeccaniche, vedo crescere un fabbisogno formativo di carattere organizzativo e credo che questa sia un buon segnale: dobbiamo avere saldatori, dobbiamo avere tornitori, dobbiamo avere persone capaci di lavorare nell'industria 4.0, tuttavia il vero tema è essere poi capaci di produrre il risultato, quindi, non solo competenze trasversali, ma anche capacità organizzative.

---

<sup>1</sup> Nel CCNL del 2016 le parti hanno definito per la prima volta il diritto soggettivo alla formazione continua riconoscendone l'importanza quale strumento fondamentale per valorizzare le persone e promuovere la competitività dell'impresa.

### **Ci sono gruppi sociali che, più di altri, risultano esclusi dai processi di formazione continua e dovrebbero, di conseguenza, essere maggiormente considerati?**

In Italia abbiamo una manodopera che ha una scolarità di base abbastanza bassa per alcune categorie di lavoratori e comunque più bassa della media europea; ciò è riscontrabile a livello di popolazione generale e di conseguenza anche nel mondo metalmeccanico. Avere una scolarità bassa rende il gradino di accesso alla formazione più complicato da superare: può essere più difficile vedere l'utilità dello stare in aula oppure potrebbe risultare più faticoso appoggiarsi a conoscenze acquisite precedentemente. Insieme al basso livello di scolarità abbiamo un'età della popolazione dei lavoratori molto particolare e l'impatto della demografia sul mercato del lavoro è uno dei temi moderni ancora da approfondire: nel settore automotive europeo le catene di montaggio che si trovano all'interno dei paesi dove si stanno facendo più investimenti, come Polonia e Slovacchia, vi è un'età media sui 35-36 anni; nei grandi polmoni dell'industria europea, Francia e Germania, 45-47 anni; invece in Italia, dove purtroppo c'è ancora un'industria automotive ridotta, abbiamo un'età media che viaggia verso i 55 anni. Questo tema è un ostacolo e un freno alle potenzialità della formazione continua.

Segnalo un altro limite all'efficacia della formazione continua che riguarda le tipologie contrattuali: i numeri esigui della formazione che viene erogata ai giovani all'interno dei contratti a tempo determinato. Io proporrei che una quota della formazione continua debba essere riservata a questi giovani altrimenti la flessibilità contrattuale non è accompagnata da equità e sicurezza.

Continuando a focalizzare l'attenzione sui giovani c'è il tema dei *Neet* che teoricamente non sono lavoratori, ma in un mondo in cui mancano competenze e risorse è necessario chiedersi come possiamo attrarre e attivare queste persone. La soluzione andrebbe trovata all'interno di quei percorsi in cui formazione e lavoro sono una cosa sola: tu lavori e io ti inserisco in un percorso di carattere formativo affinché tu possa acquisire anche dei titoli e delle competenze spendibili nella costruzione della carriera professionale. Siamo l'unico paese in cui l'apprendistato professionalizzante, che non è uno strumento passato di moda perché continua ad essere molto interessante nonostante la crisi, prevede uno scarso investimento formativo che non è attestato alla fine del percorso.

### **Come dovrebbe strutturarsi il rapporto tra sistemi di relazioni industriali e politiche attive promosse dall'attore pubblico?**

Le azioni delle politiche pubbliche e delle politiche sindacali restituiscono, di fronte alla sfida delle competenze, un generale senso di inadeguatezza nonostante l'aumento complessivo delle risorse. Sono convinto che oggi al mondo metalmeccanico manchino le competenze come mancano i *microchip* per fare le auto, con l'unica differenza che mentre i *microchip* possono essere importati, con

le competenze corriamo il rischio che ci vengano portate via. Tutti i giovani che vanno all'estero, giovani che considerano l'Europa casa loro, ci spingono a chiederci che cosa offre il mondo metalmeccanico a un neolaureato di Francoforte. Questo tema è molto preoccupante, potrei citare molti casi in cui vedo fisicamente, dal punto di vista di chi gestisce le relazioni sindacali con le imprese, come molti progetti di crescita aziendale sono frenati da questo aspetto e, quindi, dobbiamo agire nella direzione di garantire formazione su competenze adeguate alla curvatura di un Paese che non ha la piena occupazione.

Dovremmo iniziare a chiederci come rendere attraente il mestiere, ad esempio, del tornitore. Per rispondere è necessario alzare il livello di complessità e spostare l'analisi sul piano antropologico, sociale e educativo. C'è una recente indagine commissionata l'anno scorso da Federmeccanica che ha mostrato come tra i giovani sia maggiormente desiderabile fare l'*influencer*, il libero professionista e il dirigente di azienda, piuttosto che un lavoro manuale. Credo che questo sia un tema: come rendere appetibile una fabbrica metalmeccanica. Quando vado nelle fabbriche dico sempre: non fate gli *open day* agli studenti, fateli anche ai genitori perché ci sono delle fabbriche che ormai sono dei piccoli pezzi di NASA dove non c'è più la cultura solo della fatica di un lavoro complicato.

C'è un tema non solo di cambio generazionale come abbiamo già detto, ma anche un interrogativo rispetto a come rendere femminile il lavoro metalmeccanico. Non mi riferisco solamente all'area STEM, su cui bisogna ovviamente lavorare tantissimo perché c'è un tema di innalzamento della formazione terziaria, ma bisogna anche chiedersi quante ragazze faranno l'Istituto tecnico l'anno prossimo.

Le politiche di formazione e riqualificazione nel settore *automotive* devono essere figlie di scelte industriali: in seguito ai processi di modernizzazione e sviluppo delle fabbriche tutti sono e saranno chiamati a cambiare mestiere più di una volta nel loro percorso professionale. Non c'è più il fresatore, il tornitore come erano intesi fino a pochi anni fa e non è detto che il lavoro sia più qualificato o più facile, si tratta di un grande cantiere nella costruzione dei mestieri. Conosco una fabbrica di marmitte di centottanta dipendenti dove il problema non è partire dalla formazione e dalla riqualificazione dei lavoratori, lì il problema è partire dall'industria: è necessario chiedersi chi stabilisce e fornisce assistenza tecnologica per declinare la linea di sviluppo su cui poi attuare la riqualificazione formativa. Queste sono le scelte che vanno stabilite per prime. Sul tema *automotive*, e mi pare si sia aperta una discussione in generale sulle politiche industriali in campo europeo, servono progetti non solamente sotto forma di finanziamenti; serve un fortissimo investimento europeo sul tipo di lavoro che vogliamo a lungo termine.

Rispetto alle politiche pubbliche sarà una grande occasione non solo il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza o alcune politiche attive, ma soprattutto i fondi

regionali perché sul tema *automotive* i territori hanno necessità molto diverse dal passato, quindi, bisogna portare lì un pezzo della discussione. Inoltre, servirebbe anche un'azione coordinata per regolamentare sul piano nazionale la formazione asincrona e online siccome molte competenze ormai passano da lì.

Il Fondo nuove competenze è stato un'importante esperienza, soprattutto la seconda versione, una grande palestra che ha allargato l'area della formazione, ma il vero tema per rendere questa formazione sostenibile per l'attore pubblico e privato sarebbe avanzare la proposta di detassare le ore di formazione perché queste sono produttività.

C'è un tema che non viene ancora discusso adeguatamente, ossia la certificazione delle competenze: è un problema o è un grande vantaggio su cui scommettere, se seguiamo l'ipotesi che la formazione sia un investimento. La questione tocca profondamente il rapporto tra impresa e lavoratori, quindi, lo dobbiamo saper governare: che cosa sa fare un lavoratore esattamente, quali sono le capacità e competenze per cui viene formato, deve essere attestabile e verificabile per garantire alle parti di essersi impegnate in un processo virtuoso il cui esito è l'accrescimento di competenze, la possibilità concreta di procedere nel proprio sviluppo professionale e allo stesso tempo la prospettiva di incentivare la competitività dell'impresa.

**Ilaria Fiore**

*Scuola di dottorato in Apprendimento  
e Innovazione nei contesti sociali e di lavoro*

*ADAPT - Università degli Studi di Siena*



# Crisi aziendali

## I problemi e le prospettive (prima parte)

Intervista a Maurizio Catro

di **Tonia Garofano**



Maurizio Castro è una profondissima miniera di informazioni, dati, pareri, visioni, opinioni. Abbiamo parlato a luogo e in tanti modi diversi, via mail, al telefono, in chat, in video. Oggetto della chiacchierata un tema tanto appassionante ma spesso superficialmente trattato e ancor più spesso propagandisticamente affrontato delle crisi aziendali. Del resto, Castro è esperto di relazioni industriali e di gestione di crisi aziendali, è direttore scientifico *Executive Master in Turnaround & Change Management* della *business school* CUOA, competenze acquisite nel corso di una lunga carriera manageriale, prima in S.I.P., Assindustria Padova e Gruppo Dai Pra (1979-87), e poi nel Gruppo Electrolux (1987-2004). Attualmente, è commissario straordinario del Gruppo ACC Compressors (dal 2013) e presso ITALIA WANBAO-ACC S.R.L. E abbiamo parlato sì di crisi aziendali, ma anche di relazioni industriali e corpi intermedi, crisi della rappresentanza e futuro del nostro sistema produttivo.

**Tra gli ostacoli maggiori alla gestione di una situazione di crisi c'è lo scarso e spesso incoerente raccordo tra gli interventi di sviluppo economico messi in campo per la gestione della crisi e gli interventi di politica del lavoro, soprattutto attiva, pensati per i lavoratori coinvolti nel processo di crisi. Condividi questa sensazione?**

La sua percezione è certamente corretta. La sfasatura tra le misure “economiche” e quelle “sociali” dipende dal fatto che, nell’esperienza storica italiana, l’emersione della crisi è quasi sempre tardiva: con l’inevitabile conseguenza di essere difficilmente, se non recuperabile, almeno governabile; e di vedere le misure di sostegno all’occupazione ridotte a quelle “difensive” (il ricorso alla Cassa Integrazione Guadagni straordinaria, di fatto: ed è significativo che le Leggi di Bilancio 2022 e 2023 abbiano dovuto reintrodurre forme “emergenziali” di CIGS come quella per cessazione ex D.L. 109/2018 o quella per transizione occupazionale ex art. 22-ter D.Lgs. 148/2015 o quella “residuale” ex art. 44-bis, co. 11-ter, D.Lgs. 148/2015). Va anche osservato come, una volta che la crisi sia entrata nella fase delle procedure concorsuali, diventi dominante e anzi esclusiva la tutela del ceto creditorio, rendendo negletta la tutela della continuità industriale e occupazionale (unica eccezione virtuosa è la procedura di

amministrazione straordinaria ex D.Lgs. 270/1999, ma è limitata alle grandi aziende). L'unico rimedio vero è, da un lato, di dare compiuta applicazione al nuovo 2. comma dell'art. 2086, rendendo cogente l'anticipazione della comunicazione della condizione di crisi, da un lato, e, dall'altro, di rafforzare il ruolo delle relazioni industriali nei processi di governo delle crisi rendendo effettivo lo spazio d'intervento sia delle organizzazioni e delle rappresentanze sindacali, sia delle Regioni (come attori essenziali di processi negoziali di concertazione). In questa direzione, è molto interessante l'esperienza della Regione Veneto e della sua Unità di Crisi che ha guidato casi positivi di salvataggio e di reindustrializzazione (Ferroli, Ideal Standard, ACC, ecc.). Del tutto insufficienti, invece, le previsioni della "composizione negoziata" di cui al Decreto Cartabia. Va migliorato anche il modello di outplacement (che è presente in Italia dal 1990, ma con applicazioni francamente deludenti).

### **Quali passi in avanti sono stati compiuti con l'introduzione del Codice di crisi di impresa, con il sistema di allerta e cosa ancora manca?**

Il nuovo art. 2086, 2. co., è una norma potenzialmente rivoluzionaria, sancendo la definitiva vittoria della concezione istituzionale su quella proprietaria dell'impresa (che si delinea ormai, come taluni giuristi hanno lucidamente osservato, quale "bene comune"), ma le declinazioni operative sono ancora largamente insufficienti. Il problema è culturale, prima che normativo. Basti guardare alle applicazioni gracili e distorsive del D.Lgs. 231/2001 o del D.Lgs. 254/2016 o alla scrittura debolissima (deliberatamente?) della c.d. "procedura anti-delocalizzazioni" nella Legge di Bilancio 2022.

Condivido la *ratio* degli istituti introdotti dalla normativa, ma dobbiamo prendere atto del fatto che la riforma non sta affatto funzionando nel modo dovuto. Gli Organismi di composizione, gli OCRI, risentono della loro "distanza" rispetto ai luoghi reali delle crisi, e il profilo degli esperti che s'intravede dietro ai criteri di nomina è ancora una volta quello del commercialista specializzato in procedure fallimentari (e, per dirla in modo un po' maleducato, sarebbe come mandare un anatomo-patologo a dirigere un pronto soccorso). E gli indici suonano davvero troppo "statici" ed estranei a una valutazione strategicamente orientata della qualità competitiva dell'azienda valutata (cioè, "misurano" la crisi incombente ma non illuminano il percorso del *turnaround*).

### **Viviamo un'epoca caratterizzata da una forte crisi della rappresentanza, lato imprenditoriale e lato sindacale. Quale la strada affinché i corpi intermedi possano ritrovare la loro centralità e la loro visione strategica? E quanto tale crisi fa male alla gestione delle crisi aziendali?**

È verissimo che la crisi di rappresentatività, e quindi di autorevolezza e di influenza, dei corpi intermedi rende claudicante la gestione dei processi di ristrutturazione e di rilancio delle imprese. Ma è una crisi condivisa dalla stessa

politica, che ha smarrito il senso della forma-partito (altro corpo intermedio essenziale) ed è degenerata in un leaderismo dagli angusti orizzonti. Anzi, non va taciuto il fatto che, dopo la Grande Crisi del 2009, la politica (imprevedibilmente, un Governo di centro-sinistra) abbia per la prima volta in Italia praticato un'espressa strategia di "disintermediazione". Tuttavia, lo sbriciolamento del trentennio della globalizzazione (1989-2019) e i nuovi assetti economici indotti prima dall'emergenza epidemiologica e poi dal collasso geopolitico (*back-shoring*, ritorno alle economie di scala e alla verticalizzazione dei cicli produttivi, ecc.) condurranno, secondo me, a una nuova, fervida stagione di centralità della rappresentanza collettiva e addirittura dei modelli di partecipazione.

**Mi riallaccio a quanto ci siamo detti precedentemente sulla spesso tardiva emersione della situazione di crisi: non crede che anche le associazioni sindacali debbano poter essere in grado di agire, quale attore strategico in un contesto di crisi di azienda, in ottica preventiva, di monitoraggio delle evoluzioni delle situazioni aziendali e di allerta per un più tempestivo intervento?**

Sono d'accordo: è probabilmente maturo il tempo per mettere mano o a un grande accordo interconfederale sulla gestione delle crisi (attraverso il quale le parti ambiziosamente integrino con le loro statuizioni contrattuali tutti gli istituti che vengono "mobilitati" nella gestione di una congiuntura aziendale o territoriale negativa o molto difficile, supplendo ai loro fattori di claudicanza, dalla procedura di licenziamento collettivo ex l. 223/1991 alla cassa integrazione per crisi, dalla procedura anti-delocalizzazione agli standard di adeguatezza per gli assetti organizzativi ex art. 2086 c.c.) o a una serie di accordi concertativi a livello regionale sullo stesso tema (attraverso la definizione di "buone pratiche" dotate di meccanismi di incentivazione alla loro adozione e attraverso l'attivazione di strumenti finanziari come gli SPV di supporto alle reindustrializzazioni). In ogni caso, è molto urgente rafforzare i meccanismi di informazione e di consultazione previsti dai contratti collettivi nazionali e territoriali, introducendo speciali procedure nei casi di eventi-spia dell'insorgenza possibile di stati di crisi.

**A fronte di una valutazione che è già possibile attribuire al ruolo delle parti sociali nell'affrontare la crisi del 2009, sicuramente esercitato responsabilmente per quanto poco proattivo e portatore di innovazione, quali valutazioni si sente di fare sulle modalità con le quali le rappresentanze sindacali e datoriali e in generale i corpi intermedi hanno contribuito ad affrontare gli effetti immediati della crisi da Covid 19 e, in seguito, la fase di ripresa che non pochi segnali evidenziano?**

Il comportamento delle parti sociali è stato complessivamente molto responsabile (sia nella crisi del 2009, sia nella pandemia) e fondamentale

orientato alla cooperazione fra loro. Quel che va imputato loro è piuttosto la scarsa “visionarietà”, la scarsa creatività, l’assenza di un “orizzonte lungo”. Persino la CISL è divenuta sterile in materia di proposte “alte”, rattrappendo una storia invece formidabile. E la decadenza di Confindustria è persino inquietante. E non va dimenticata la linea di faglia che separa, in termini di modelli di relazioni industriali, l’industria per es. dalla logistica, il welfare post-moderno delle aziende-comunità dai ghetti dell’antagonismo pre-novecentesco. Credo che non riusciremo ancora a lungo a gestire grandi crisi industriali e occupazionali senza conflitto sociale, come invece è accaduto negli ultimi 20 anni.

**Altra carenza sistemica è riscontrabile nella scarsa attenzione posta, almeno finora, al tema della prevenzione delle situazioni di crisi e, lato politiche del lavoro, a scarsa “considerazione” riservata ai lavoratori sospesi, non ancora formalmente disoccupati e esclusi dai processi produttivi, ma a rischio di espulsione. Carenza che sembrerebbe celare una problematica visione della politica industriale da sostenere. Cosa ne pensa? E quindi, quale il rapporto tra la gestione delle situazioni di crisi aziendali e la programmazione di una sostenibile politica industriale, sì nazionale, ma anche tarata sulle esigenze e caratteristiche dei territori e delle vocazioni locali?**

Concordo. Tra l’altro, al netto della endemica “tardività” nell’emersione delle crisi, va segnalato che, in assenza di una seria politica industriale, esse appaiono abbandonate in una dimensione “emergenziale” che tende prima a isolarle e poi a dimenticarle (o “digerirle” per inerzia, se preferisce). Il caso dell’elettrodomestico, mai affrontato organicamente e anzi “atomizzato” in crisi locali (Embraco, ACC, Whirlpool, Antonio Merloni, Elux Firenze, ecc. ecc.), è drammaticamente emblematico. Eppure, la normativa “straordinaria” emanata in relazione all’emergenza pandemica fa espresso riferimento a scelte strategiche (di politica industriale) come presupposto degli interventi di salvataggio: si pensi al Fondo di Salvaguardia ex art. 43 D.L. Rilancio, ma anche al Fondo Grandi Imprese in Difficoltà ex art. 37 D.L. 41/2021; o alla stessa “rimappatura” del *golden power*. Sta emergendo vieppiù nelle crisi un ruolo cruciale, in una prospettiva meso-corporativa (come sostiene il prof. Feltrin), delle Regioni quali attori di politica industriale territoriale: va promosso, formalizzato e sviluppato.

**Quanto la capacità di prevedere e anticipare le evoluzioni e trasformazioni dei settori produttivi, figlia di una capacità di analisi dei dati e dei contesti (penso a Osservatori funzionanti, a sinergie tra soggetti di differente natura per la condivisione di saperi) può essere funzionale alla gestione di una situazione di crisi aziendale?**

Lei tocca un punto decisivo. Serve un apparato efficace per l’individuazione delle aree di crisi potenziale e per l’attivazione degli appropriati interventi di prevenzione. Gli Osservatori sono uno strumento molto interessante: vanno

attivati a livello di filiera o di territorio, con la partecipazione sia degli attori sociali ed economici (le associazioni datoriali, le organizzazioni sindacali: i “portatori d’interesse”), sia delle istituzioni (le Regioni, i Ministeri, ecc.: i “garanti”), sia di intelligenze/esperienze/competenze esterne (le Università, le business school, gli ordini professionali, le grandi consulting firm, ecc.: i “consulenti”). Vanno fatti uscire dalla mera logica volontaristica, e perciò dotati di seri poteri istruttori e ispettivi, estesi sino alla composizione arbitrale di situazioni controverse o conflittuali. Nonché inseriti in un contesto in costante raccordo con le migliori competenze accademiche e manageriali. L’obiettivo è quello di poter disporre di dati informativi necessari a prevenire le aree di crisi, organizzare il risanamento di quelle in corso, individuare le aziende, i comparti e le filiere su cui condensare gli incentivi e i supporti pubblici perché fungano da vettori di una ripresa economica qualificata.

**La crisi post-pandemica ha messo seriamente in dubbio alcuni capisaldi economici e socio-culturali che avevano contraddistinto il nostro mondo per almeno trent’anni, non è mancato chi ha decretato la fine del capitalismo e del mondo globalizzato come noi l’abbiamo finora conosciuto, economicamente e non solo. Si parla, su altri piani, di nuovo approccio al lavoro, di nuova definizione dello spazio concesso al lavoro nel nostro tempo di vita personale. Qual è il futuro del lavoro? Quale il futuro della dimensione economica e produttiva?**

Sono certo occorse trasformazioni tecnologiche potentissime. E la loro influenza sul modo di lavorare non va trascurata, anzi! Ma nemmeno enfatizzata. La polarizzazione sociale è anche frutto di una sorta di polarizzazione organizzativa: le fabbriche automatiche e flessibili stanno sostituendo (più lentamente e meno pervasivamente di quanto non si creda, peraltro) le catene di montaggio, certo. Ma come la mettiamo con i modelli sfruttatori imperanti in una logistica che si dilata a dismisura: il *rider* è socialmente più evoluto di una tuta blu della vecchia Mirafiori? E lo stagionale del pomodoro nella Capitanata attraversa una condizione più “moderna” di quella del bracciante organizzato da Di Vittorio? Per non parlare del precariato giovanile negli studi professionali, magari. Lo *smart working* è stato una congiunturale misura di sanità pubblica, o un vero modello organizzativo di mutazione della prestazione lavorativa misurata sul risultato conseguito e non sul tempo dedicato?

Guardando alla partecipazione, non posso che essere d’accordo. Avremo fabbriche non solo più grandi, ma anche più integrate verticalmente, nell’ottica della ricostruzione di quelle competenze distintive di prodotto il cui presidio attivo va ritrovato e ripristinato dopo decenni di malaccorte operazioni di terziarizzazione e di delocalizzazione. E contesti produttivi così complessi non si governano col comando, ma con la partecipazione degli attori. La sfida torna ad essere sul prodotto e non più sul processo, e le competenze di prodotto sono corali, collettive. Non si potrà che andare verso la partecipazione: da un lato,

verso quella “istituzionale” (il governo plurale dell’impresa), e, dall’altro, verso quella “economica” (distribuzione automatica degli utili “alla francese”, ingresso nell’azionariato “all’anglosassone”, ecc.). Ma penso dilagherà anche la partecipazione “organizzativa”, la gestione tecnica congiunta di alcune fasi cruciali della produzione.

***Tonia Garofano***

*Esperta di politiche del lavoro  
e gestione crisi aziendali*

# Giovani e tirocinio

di **Salvatore Iacopetta**

*Partendo da un breve excursus etimologico del termine, l'articolo affronta il tema del rapporto tra tirocinio e giovani, intesi quali protagonisti dei PCTO, del mondo universitario e dell'impresa. Emergono quindi i problemi relativi all'assunzione, al tipo di formazione offerta e alle disparità territoriali, rigorosamente sostenuti da dati scientifici. Uno sguardo umano chiude il testo.*



Tirocinio: è certamente questa una delle parole-chiave del presente. Sebbene il termine abbia radici linguistiche antiche, tanto da esser attestato già nell'antica Grecia<sup>1</sup> (*tèrèo*) per riferirsi ai giovani che dovevano frequentare per un anno il campo di Marte, luogo ove si svolgevano esercizi militari e ginnici, alla conclusione del quale il popolo osservava la condotta e le attitudini dei ragazzi al fine di concedere il concorso ai pubblici uffici, e nell'antica Roma<sup>2</sup> (*tirònes*), dove indicava i giovani soldati che facevano la prima campagna o avevano appena indossato la toga virile, nella società contemporanea è inteso principalmente come un'alternanza formativa che obbliga l'imprenditore a impartire o a fare impartire al praticante, assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario per far di lui un lavoratore qualificato. Oggigiorno il tirocinio è una pratica altamente diffusa, soprattutto nei Paesi del mondo occidentale che, con tutti i distinguo del caso, continuano a incarnare i valori della cultura classica sopraccitata. Nel panorama internazionale, ad esempio, l'Italia è sempre più centrale nella promozione e diffusione di tirocini; dai dati del Sistema Informativo Excelsior, emerge che, nel 2021, le imprese che hanno ospitato tirocinanti sono state 175.620, il 12,5% dell'insieme di riferimento, in crescita di 1,1 punti percentuali rispetto al 2020, quando erano l'11,4%.

Nonostante un tirocinio possa essere svolto a qualunque età, indiscussi protagonisti di quello che in francese è detto *stage* sono i giovani, sovente la categoria maggiormente colpita dalla piaga della disoccupazione. Concluso infatti il proprio ciclo di studi e impreparati al mutevole e sempre più instabile mercato del lavoro, i neodiplomati rischiano di sentirsi smarriti e di non sapersi collocare in una realtà adulta, necessaria, ma alla quale non sono stati sufficientemente preparati. È dunque il tirocinio lo strumento che, almeno da un punto di vista

---

<sup>1</sup> Link: [Antica Grecia - Wikipedia](#)

<sup>2</sup> Link: [Civiltà romana - Wikipedia](#)



teorico, si propone di creare lavoro per i giovani; lo stage permette altresì grande flessibilità sia alle aziende, per “provare” a bassi costi i futuri lavoratori, conoscendo e valutando direttamente le giovani risorse, sia agli stagisti, i quali possono provare a capire se la mansione che stanno svolgendo è effettivamente quello che vorrebbero fare nella vita. Molto interessante, in effetti, è quanto emerge circa la vecchia alternanza scuola-lavoro, oggi nota con la dicitura PCTO, oltretutto “percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento”, un insieme di progetti che consentono alle studentesse e agli studenti di acquisire competenze e conoscenze che torneranno loro utili in futuro. Il Registro dell’Alternanza Scuola Lavoro (RASL), amministrato dalle Camere di Commercio, attesta che, nell’anno 2021, su 554.330 persone ospitate in tirocini attivati dalle imprese, 148.560 sono giovani che hanno svolto esperienze curriculari nell’ambito dei percorsi progettati in convenzione tra le imprese e le istituzioni scolastiche secondarie (il 7,2% delle imprese dell’industria e dei servizi): si può dunque notare quanto i PCTO siano strumenti utili a incrementare la presenza dei giovanissimi nelle aziende e si configurino, di fatto, quali filtri osmotici tra la realtà scolastica e il mondo del lavoro, drasticamente separati fino a non molto tempo fa, ma probabilmente ancora troppo distanti se confrontati con altri Paesi europei; gli ambiti più alti sono l’industria manifatturiera (10,2%), con un picco del 14,1% nelle industrie elettriche, elettroniche, ottiche e medicali, e i servizi alle persone (12,3%), con il 15,9% per sanità, assistenza sociale e servizi sanitari privati: il quadro generale è quello di un’epoca dominata quasi esclusivamente dalla produzione, dall’innovazione tecnologica e, fortunatamente, dall’importanza attribuita alla salute; il numero medio di tirocini per impresa è 3,2, di cui 1,5 è riconducibile all’esperienza di alternanza scuola-lavoro (PCTO). Si può affermare come, mediamente, le collaborazioni tra imprese e istituti scolastici raddoppino le possibilità per i più giovani di concludere serenamente i loro studi, alla fine dei quali avranno la possibilità di entrare nel mondo del lavoro o sapranno comunque di aver appreso delle abilità utili per edificare un futuro consapevole e competente. Tuttavia, per giovani, ci si riferisce in verità a un campione molto più ampio; da una parte è fondamentale prendere in considerazione la gioventù universitaria, dall’altra analizzare i dati relativi a chi, nonostante la giovanissima età, risulti già titolare d’impresa. Per quanto concerne i primi, sempre secondo i dati del Sistema Informativo Excelsior, laureandi e neolaureati sono il 30,8% dei tirocinanti, un dato apparentemente buono ma portatore di un decremento massiccio rispetto al 2020 (oltre 11 punti), con una forbice larga circa 20 punti tra il Nord-Est, la zona che richiede un maggior numero di tirocinanti laureandi/laureati (addirittura il 40% delle nuove attivazioni) e il Sud e Isole (meno del 23%). A livello di ambiti, il settore che appare più propenso a ospitare laureati è quello dei servizi avanzati di supporto alle imprese (55,1% dei tirocini riguarda studenti della formazione terziaria) e, complessivamente, risulta netta e prevedibile la prevalenza dei tirocinanti con elevato titolo di studio nelle grandi imprese, dove sfiora il 46%. È proprio un

elevato titolo di studio a rappresentare il discrimine a livello di assunzioni dopo la fine del ciclo di studi: i tirocinanti prossimi alla laurea o già laureati hanno molte più probabilità di essere assunti, specialmente nei “servizi alle imprese”, in particolare quelli informatici e delle telecomunicazioni e quelli di trasporto, logistica e magazzinaggio, i più orientati all’assunzione, che avviene rispettivamente nel 44,8% e nel 40,9% dei casi. Per quanto riguarda i secondi invece, ovvero i titolari di aziende con meno di 35 anni, emergono numeri alquanto confortanti circa l’attivazione di processi formativi ai dipendenti e l’età dei titolari medesimi, tantoché possono essere interpretati quali indici di lungimiranza dell’insieme delle imprese italiane guidate da una persona giovane: nello specifico il 43,4% dei titolari 18-29enni e il 45,1% dei titolari 30-34enni (imprese con meno di 50 dipendenti) hanno effettuato attività di formazione per il personale nel 2021, specialmente nell’ambito delle Costruzioni (56,1% nella categoria più giovane).

Sebbene, apparentemente, tutti i dati possano essere interpretati indossando le lenti dell’ottimismo e della crescita, non è tutto oro quel che luccica. Da una lettura più approfondita emergerebbero infatti diversi problemi. In *primis* la questione “assunzioni” dopo il periodo di tirocinio: il fatto che numerose aziende attivino tirocini in grado di ospitare molti giovani, ma che solo il 30% dei tirocinanti coinvolti ogni anno continui la propria collaborazione con l’impresa che lo ha ospitato mediante un contratto di lavoro (nel 2021 solo 162.320 di 554.330 si sono trasformati in assunzioni) non è certamente un dato incoraggiante, visto che due terzi degli stessi potrebbero sentirsi sfruttati, presi in considerazione per un periodo di tempo limitato, probabilmente più per utilità dell’azienda che per interesse delle istituzioni nella costruzione del loro futuro, e infine nuovamente gettati nel baratro vorticoso della disoccupazione; in *secundis* il mercato del lavoro, prolifico più in certi ambiti che in altri: molti giovani vengono assorbiti o sono costretti a incanalarsi in realtà professionali per le quali non hanno studiato, in cui non sono sostenuti dalla passione che li rende vivi e felici, e che li piegano a mansioni meccaniche, sterili e dannosamente alienanti, poiché prive delle componenti creative e umane marxianamente necessarie al pieno e soddisfacente compimento dell’essere umano in quanto tale. C’è poi il problema del tipo di formazione offerta (solo il 16,9% delle imprese ha attivato corsi per formare i neoassunti) e della natura territoriale dei tirocini: esaminando la distribuzione geografica, il Nord Italia guida l’intera penisola nell’attivazione di stage da parte delle aziende, che superano così il 15% del totale; seguono il Centro e il Sud e le Isole, come non raramente avviene anche su altri fronti. La situazione non è da condannare, dato il diverso grado di industrializzazione e terziarizzazione dei territori, sviluppatosi in seguito a motivi di natura storica e socio-economica; non è altresì giustificabile in questo periodo della Storia del mondo, ricco di mezzi e fondi, utili per riequilibrare una situazione originariamente impari e che, seppur a fatica, può offrire risultati lodevoli. Infine,

anche i PCTO, che, secondo quanto emerso, si rivelano statisticamente utili all'attivazione di tirocini per i più giovani, nel corso del 2022 si sono attirati innumerevoli critiche divenute ben presto proteste di piazza. Sono state le morti di Lorenzo Parelli, Giuseppe Lenoci e Giuliano De Seta, tutti studenti di età compresa tra i 16 e i 18 anni, avvenute mentre svolgevano momenti di Formazione professionale, ad aver innescato, da parte di studentesse e studenti di tutta Italia, insieme ai sindacati, proteste volte a cancellare l'alternanza scuola lavoro, definita, dai fautori delle proteste medesime, quale frutto di un modello scolastico piegato alle necessità del suo profitto. Sarebbe moralmente sbagliato concludere un articolo su giovani e tirocinio limitandosi a sciorinare dati freddi e silenziosi, dimenticando così di dare un nome e un volto ai protagonisti della realtà sopradescritta, una realtà che ha senza dubbio centrato il perché del tirocinio per i giovani ma che, al tempo stesso, deve a lungo lavorare sul come: dal modo attraverso cui proporlo alle forme da adottare, passando per un'analisi seria, attenta, in definitiva umana, del futuro di chi lo svolge.

**Salvatore Iacopetta**

*LUMSA - Roma*

# I risultati del metodo *Personal Upgrade*

## Case History

di **Elena Stancheris** ed **Emanuela Sdraulig**



Dopo aver conosciuto i protagonisti del percorso formativo con il metodo *Personal Upgrade* ed aver dettagliato le fasi di sviluppo dello stesso, vogliamo dedicare questo articolo all'approfondimento di una serie di *case history* in cui potremo riconoscere ancor meglio:

- Gli effetti generati da questo approccio sul gruppo d'aula, su ogni singolo partecipante, sul committente e sul formatore;
- Che ogni processo formativo sviluppatosi attraverso *Personal Upgrade* è "unico" ed "irripetibile", perché ritagliato su misura per la situazione specifica di quell'azienda, di quei partecipanti, di quei direttori o titolari;
- Che l'efficacia del metodo dipende dalla costante capacità del formatore di essere presente a sé stesso, ovvero dalla sua capacità di riconoscere il tipo di relazione che sta gestendo nel "qui ed ora" e quindi dal suo essere pronto a rimodulare l'intervento formativo, sia nei contenuti sia nelle modalità e metodologie, per perseguire efficacemente gli obiettivi prefissati.

### **1^ Case history: la visione d'insieme**

Il presidente di una piccola azienda che eroga servizi di ristorazione si è rivolto a noi lamentando il calo di fatturato dovuto, dal suo punto di vista, a problemi relazionali all'interno del team. Si aspettava che, una volta migliorata la comunicazione interna, il problema si sarebbe risolto.

Già durante i primi colloqui individuali con i singoli membri del team che sarebbero stati coinvolti nel percorso, ci si è resi conto che il problema non dipendeva solo da una comunicazione disfunzionale (su cui comunque ci si è fortemente concentrati), ma era dovuto anche ad oggettivi gap in termini di competenze tecniche.

Di fronte a questa situazione, in passato ci saremmo concentrate sul portare avanti la formazione richiesta, facendo del nostro meglio per migliorare la comunicazione (che di fatto era un problema), ma senza prenderci la responsabilità di restituire al committente una criticità più ampia che, nonostante esulasse dalle nostre competenze formative, non andava assolutamente trascurata.

In quel caso specifico, infatti, i difetti di comunicazione, che spesso si manifestavano attraverso atteggiamenti aggressivi, soprattutto da parte del responsabile del gruppo, nascevano da una sua limitata esperienza su come gestire alcuni specifici processi organizzativi e dalla sua incapacità di motivare il team. Il suo senso di responsabilità gli faceva inoltre vivere con grande tensione il proprio ruolo, e ciò lo portava a riversare ansia e preoccupazione sul resto del team che, a sua volta, subiva tali atteggiamenti senza poter mettere in campo la proattività necessaria ad ottenere buoni risultati.

Alla luce di ciò abbiamo deciso di rimodulare il percorso proponendo al committente di coinvolgere un docente esperto che integrasse le competenze tecniche mancanti e grazie alle quali è stato poi più efficace anche l'intervento in materia di comunicazione, che, affrontato da solo, non avrebbe certamente risolto la situazione. Seppur molto complesso, l'intervento è stato efficace perché ha consentito all'azienda di aggiornare alcuni processi produttivi: è stata altresì necessaria una riorganizzazione del team e dei ruoli.

Da qui si evince che il metodo *Personal UpGrade* necessita di formatori in grado di mettere in campo competenze che vadano anche al di là della sola conoscenza degli argomenti che si propongono in aula e che siano in grado di cogliere una visione d'insieme.

## **2^ Case History: il ruolo del gruppo d'aula**

Il direttore generale di un'importante società di servizi aveva la necessità di avviare un processo di riorganizzazione aziendale, anche attraverso l'assegnazione di nuovi ruoli al proprio *management*. Ciò stava a significare che i direttori delle diverse unità operative avrebbero dovuto non solo integrare nuove competenze e responsabilità, ma anche affrontare veri e propri cambi di sede e conseguentemente di team da gestire.

In questo caso uno dei temi trattati nel percorso *Personal UpGrade* è stato la "Consapevolezza del ruolo", in quanto era necessario accompagnare i partecipanti in questo importante cambiamento aiutandoli a mantenere un atteggiamento proattivo e, nello stesso tempo, una leadership autorevole.

Durante i primi incontri d'aula gli stati d'animo dei partecipanti erano di positiva curiosità verso la nuova opportunità: benché lavorassero già da diversi anni in quella società, essi condividevano la necessità di una nuova direzione nelle strategie aziendali, ne capivano il senso ed erano pronti ad assumersi le nuove responsabilità che ciò avrebbe comportato.

Tuttavia, ciò che non avevano ancora compreso era il fatto che non si sarebbe trattato solo di integrare nuove competenze e responsabilità: in questa riorganizzazione avrebbero dovuto anche abbandonare (per delegarle ad altre figure aziendali) alcune mansioni in cui loro si erano ormai identificati e che rappresentavano un pezzo della loro identità ed una delle più forti motivazioni grazie alle quali avevano deciso di lavorare in quell'azienda.

Potete quindi già immaginare la difficoltà vissuta da queste persone nel dover affrontare un cambiamento così significativo in termini di abitudini, esperienze e certezze, che li obbligava ad uscire da quell'area di comfort costruita e consolidata nel corso di tanti anni.

Proprio questo stato d'animo è emerso fortemente in aula in più di un'occasione quando, stimolati sulle modalità con cui avrebbero potuto affrontare questo cambiamento, sentivano più forte la fatica, la paura di non farcela, il senso di abbandono misto a sfiducia nei confronti di una proprietà che in quel momento percepivano poco sensibile alle loro difficoltà ed in contrasto con i loro valori.

Sarà sicuramente capitato anche a voi, almeno una volta nel corso di un intervento formativo sviluppato in più incontri, di entrare in aula e “respirare un'aria tesa ed ostile”: non tanto nei vostri confronti, bensì causata dalle situazioni contingenti (come, ad esempio, quella appena descritta), che impedisce ai partecipanti di mettersi in gioco. Sappiamo bene che in quei momenti si può dire qualsiasi cosa, ma non sarà recepita, se non con fastidio, e cadrà nel vuoto.

Ebbene, le volte in cui anche noi abbiamo percepito quell'atmosfera, abbiamo deciso di sospendere la trattazione degli argomenti previsti in programma, per lasciare spazio al gruppo ed alle emozioni che stavano emergendo così forti in quei momenti. Questo nostro atteggiamento di accettazione ed accoglienza nei confronti del loro disagio ha creato le condizioni affinché il gruppo evolvesse nella consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità e, quindi, si predisponesse con rinnovato entusiasmo verso il proseguo del processo di transizione che, allora, non era più subito, bensì agito responsabilmente.

Il formatore *Personal UpGrade* sa cogliere la tensione emotiva, non solo la disponibilità cognitiva del gruppo, e ciò grazie al vivo contatto con i protagonisti ed al saper fare tesoro di ogni intuizione, percezione, considerazione, crisi, resistenza, entusiasmo, momento di stanchezza, blocco, insight<sup>1</sup>.

Entrare in aula, per il formatore *Personal UpGrade*, significa “fare spazio”: vuol dire mettere da parte l'urgenza di voler insegnare qualcosa, l'istinto di voler “dimostrare di essere preparati”, per permettere ad ognuno dei presenti di sentirsi al centro e di avere la sensazione di un tempo fermo, che gli consenta di ascoltare prima di tutto sé stesso, i propri pensieri, i propri bisogni e le proprie emozioni. Tutto questo può avvenire se il formatore è in grado di agire

---

<sup>1</sup> «L'*insight* si verifica quando una persona reinterpreta improvvisamente uno stimolo, una situazione o un evento per produrre un'interpretazione non ovvia e non dominante. Ciò può assumere la forma di una soluzione a un problema (un "momento aha"), comprensione di uno scherzo o di una metafora o riconoscimento di una percezione ambigua» (cfr. J. Kounios, M. Beeman, «Rassegna annuale di psicologia», 65, pp. 71-93).

competenze come l’ascolto attivo<sup>1</sup>, la sospensione del giudizio, l’empatia e l’accettazione di ciò che emerge da ogni persona e dal gruppo intero, nell’interazione tra soggetti che si mettono in gioco, liberi il più possibile da sovrastrutture e condizionamenti. È in questo *setting* che può avvenire il processo formativo *Personal UpGrade*: è a questo punto che i saperi si possono trasmettere sia in modo teorico, attraverso lezioni frontali, sia pratico, attraverso *role-play*, esercitazioni, condivisioni e messe in comune di punti di vista.

### **3^ Case History: anche il committente entra in aula**

I soci titolari di un’azienda metalmeccanica ci hanno contattate per organizzare un corso di “Comunicazione efficace” a cui avrebbero partecipato anche loro, in prima persona, oltre ai responsabili di area.

Questo denotava fin da subito una grande disponibilità, da parte della proprietà, di mettersi in discussione e quanto davvero credessero nell’importanza della sinergia e del gioco di squadra.

Durante il percorso è emerso che i titolari, che giustamente vedevano la comunicazione efficace come un modo per delegare ed ottenere risultati dai propri collaboratori, non avevano prima messo in atto una puntuale analisi sulle competenze tecniche che il collaboratore deve possedere in base al ruolo che ricopre.

La conseguenza di ciò era che continuavano ad attribuire ad una comunicazione dal loro punto di vista “inefficace” il fatto di non ottenere i risultati che si aspettavano dai propri collaboratori, senza rendersi conto che in realtà la causa era imputabile a competenze non adeguate.

Messi nelle condizioni di riconoscere questa criticità, i due titolari hanno deciso di integrare il percorso con un approfondimento formativo, solo a loro rivolto, sui temi della managerialità, dell’analisi dei processi di lavoro e sui criteri di valutazione dei propri collaboratori.

Il formatore *Personal UpGrade* non ha paura di evidenziare anche gli atteggiamenti più critici che lo stesso committente agisce nella gestione del proprio ruolo. E lo fa perché si sente responsabile delle aspettative del committente ed è innanzitutto insieme a lui che vuole instaurare un rapporto di partnership e fiducia. L’autenticità ed il rispetto con cui trasmetterà queste informazioni faranno sì che il committente ne percepisca il valore di aiuto e lo viva come un prezioso contributo e non come una critica.

---

<sup>1</sup> “...L’ascolto attivo consiste nella decodifica del messaggio ricevuto senza che, in questo processo, vi sia un intento giudicante. L’ascolto attivo è un ascolto basato sull’empatia”. T. Gordon, *P.E.T. Parent effectiveness training. The tested new way to raise responsible children*, 1970, Edizione Italiana: *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*, Edizioni La Meridiana, Partenze 2014.



#### 4^ Case History: l'evoluzione personale richiede tempo

Qualche mese fa siamo state contattate dall'HR di un'importante azienda del settore cosmesi, che ci ha chiesto la disponibilità per un corso sul Marketing Strategico; trattandosi di un percorso finanziato, erano già stati definiti durata (32 ore) e partecipanti, ovvero 6 dipendenti che si occupano di sviluppo del prodotto.

Il primo contatto è avvenuto telefonicamente e, avendo già confidenza con l'HR già conosciuto in passato, percepiamo immediatamente la sua necessità di avviare e concludere il percorso formativo in tempi piuttosto brevi, possibilmente entro marzo.

Il marketing è una delle materie che conosciamo bene, sappiamo che ci verrà concessa una certa libertà su come organizzare i temi da trattare, il gruppo di discenti è abbastanza limitato, quindi, si potrà sviluppare un buon lavoro non solo teorico ma anche laboratoriale e vi è anche una sufficiente dotazione di ore. Ed ecco perché, in passato, avremmo accettato subito e con entusiasmo.

Con l'atteggiamento *Personal UpGrade*, invece, ci siamo subito accorte che mancava qualcosa, anzi: mancava qualcuno. Così abbiamo proposto un appuntamento per approfondire meglio quali fossero le aspettative dell'azienda: non solo dell'HR che ci aveva contattate (e che comunque era stato anche abbastanza preciso al telefono), ma anche della Responsabile Marketing di cui l'HR si era fatto portavoce. Benché avessero schedulato un massimo di 60 minuti, l'incontro durò un'ora e mezza: il tempo che i nostri interlocutori (HR e Responsabile Marketing) ritennero necessario per descrivere "tutto ciò che si aspettavano dal corso". E fu interessante il fatto che di marketing si parlò piuttosto poco! Ciò che, invece, emerse fu la necessità di portare il team ad un livello di maggiore ingaggio, proattività, creatività, senso di responsabilità verso il proprio ruolo e capacità di lavorare in squadra.

Consapevoli dell'importante richiesta che ci veniva sottoposta, abbiamo subito condiviso con i nostri interlocutori il fatto che, per raggiungere gli obiettivi di un rinnovato atteggiamento da parte del team, che entrambi i committenti avevano così ben delineato, sarebbe stato più utile un percorso articolato diversamente, sia nei temi che nelle tempistiche. Abbiamo anche spiegato loro che la progettazione, senza nulla togliere ai desiderata aziendali, avrebbe necessariamente dovuto tener conto anche degli obiettivi di ogni singolo discente, poiché il vissuto individuale ed il modo in cui ogni partecipante percepisce il proprio ruolo in azienda rappresentano la base sulla quale costruire un piano di sviluppo ed evoluzione coerente e stabile nel tempo.

Prima di congedarci abbiamo inoltre posto un'ultima questione: decidere di affrontare temi di "responsabilità" e "senso di appartenenza" significa sollecitare una (forse) nuova e (sicuramente) più profonda consapevolezza nel team. Consapevolezza che, in alcuni casi, può portare anche alla scelta di abbandonare

l'azienda in cui, ad un certo punto, non ci si riconosce più: perché affinché le persone decidano di cambiare atteggiamento, devono prima capire sé stesse ed in che modo quel cambiamento sarà loro utile. Indubbiamente quest'ultimo aspetto che abbiamo voluto portare alla loro attenzione li aveva incuriositi, ma non spaventati, anzi: hanno compreso ancora di più il valore di ciò che ci stavano chiedendo e delle loro aspettative verso il team da coinvolgere.

Un paio di settimane dopo quel primo incontro, siamo tornate in azienda per presentare la nostra proposta di intervento formativo, basata sul metodo *Personal UpGrade*. A differenza di quanto inizialmente richiesto dall'HR, il programma prevede:

- 132 ore di lavoro sviluppato in almeno 6 mesi;
- interventi di formazione in plenaria alternati a *tutoring on the job*, laboratori esperienziali e colloqui individuali, per monitorare il vissuto personale di ogni partecipante, rispetto alle nuove competenze;
- periodici *follow-up* con i committenti, affinché possano riconoscere l'avanzamento dei lavori ed essi stessi integrare le proprie prospettive sulla base dell'evoluzione del team.

Già da gennaio stiamo lavorando con questa azienda che non solo ha accettato la nostra proposta, ma ha anche deciso di farne un "progetto pilota", allo scopo di replicare successivamente il percorso su altre business unit.

### **Considerazioni finali**

Dalle *case history* narrate emerge il tratto distintivo di *Personal UpGrade*, che consiste nell'approccio "maieutico" grazie al quale la persona:

- È accompagnata nell'individuare e riconoscere i propri punti di forza;
- Impara a sperimentarsi in contesti diversi;
- Impara ad accettare i propri insuccessi, che non sono più vissuti come fallimenti, bensì come occasioni di apprendimento che aggiungono qualcosa alla sua "cassetta degli attrezzi" e al suo bagaglio esperienziale.

Ecco che, quindi, nell'assumersi la responsabilità dei propri comportamenti e delle proprie prospettive, la persona acquisisce quel "potere personale che la renderà protagonista del proprio cambiamento".

***Elena Stancheris***

*Responsabile area formazione - VED Consulting*

***Emanuela Sdraulig***

*Formatrice in Comunicazione efficace e Gestione del team - VED Consulting*

# Scuola d'Arte Muraria di Milano: oltre 130 anni di storia

«Simbolo dell'umile inizio e della faticosa ascesa»<sup>1</sup>  
attraverso la formazione

di *Virginia De Capitani*



## La nascita e la storia della Scuola Professionale d'Arte Muraria di Milano

La Scuola Professionale d'Arte Muraria di Milano nasce il 1 luglio del 1888 grazie all'impegno e alla dedizione di alcuni muratori, Giuseppe Beccaluva, Euticchio Espelti, Luigi Brusa, Silvio Cattaneo, Francesco Colombo, Gaetano Fontana e Francesco Ghezzi, che ritengono essenziale per l'«elevazione morale della classe» la fondazione di Scuole Professionali. L'idea nasce da diverse adunanze sociali della Società Mutua Muratori di Milano, costituitasi due anni prima, grazie al sacrificio delle ore libere dal lavoro (serali e festive) – si pensi che all'epoca la giornata lavorativa era composta da 11 ore – di un manipolo di «benemeriti operai». All'apertura vi sono 250 iscritti che nel marzo del 1889 divengono 572 e sono già più di 800 nel 1890. Le lezioni si tengono nei giorni festivi nelle aule di via Palermo 7, concesse gratuitamente dal Municipio; sono gratuite per gli allievi, così come gratuitamente prestano la propria opera gli insegnanti.

All'esordio della Scuola viene impartito un unico corso della durata di tre anni, per tre ore ogni domenica. Vengono insegnate la lingua italiana, l'aritmetica, la geometria e il disegno d'ornato.

Lo scopo della sua costituzione è di «proteggere e tutelare i giovani operai muratori che annualmente affluiscono a Milano dalle campagne lombarde, elevandone la coltura, togliendoli da ambienti malsani e sottraendoli all'influenza di tristi esempi»<sup>2</sup>.

Subito dopo, viene curata la pubblicazione di un testo per il disegno professionale per muratori ad opera di una commissione di tecnici, tra cui si annoverano nomi illustri tra cui l'Arch. Camillo Boito, l'Arch. Raineri Arcaini, l'Arch. Luigi Broggi e il capomastro Antonio Borroni: sin dagli inizi si nota come anche l'insegnamento delle discipline più teoriche necessiti di un taglio pratico e

<sup>1</sup> Con queste parole si riprende la dedica «A simbolo dell'umile inizio e della faticosa ascesa» posta sulla statua simbolo della Scuola Muraria, presente nell'atrio, realizzata dallo scultore Giuseppe Enrini e commissionata dagli ex alunni.

<sup>2</sup> AA.VV., *La Scuola Professionale Muraria di Milano*, Società Grafica Operai, Milano 1927, p. 15.

vicino alla quotidianità vissuta dagli alunni. Particolarmente innovativa risulta l'idea didattico-pedagogica delle c.d. «passeggiate scolastiche pei piccoli muratori»<sup>1</sup>, che consentono agli alunni di apprendere sul campo, visitando direttamente le architetture del territorio piuttosto che affrontare uno studio tra i banchi della storia dell'architettura. La prima “passeggiata” avviene nel 1890 a Pavia per la visita della Certosa. Altra visita significativa è quella organizzata nel 1908 all'Esposizione di Piacenza e al ponte sul Po: in quell'occasione gli alunni e i maestri della Scuola sono accolti con cura dal Comitato dell'Esposizione e dalla locale Camera di Commercio. Così come nel 1933 viene organizzata una gita a Roma per i 50 migliori allievi della Scuola.

Grazie alla direzione del prof. Pirro Maria Tornaghi, oltre al corso iniziale, pochi anni dopo, viene istituito un Corso complementare per approfondire meglio la parte più strettamente professionale. Questo corso diviene poi la Sezione più importante della Scuola, tanto da giungere – seppur con nomi diversi – alle soglie degli anni duemila.

Il primo Regolamento Statuto, insieme ai primi Programmi Generali sono del 1892, poi modificati nel 1900 quando la Scuola diviene ente autonomo e successivamente soggetto a quasi annuale revisione per aggiornarsi e adattarsi alle esigenze dei giovani e del territorio. Nella prima storia del Consiglio Direttivo si annoverano personalità illustri dell'architettura e della società milanese del tempo: gli architetti Boito, Broggi, Arcaini, Borsani, il cavaliere Aurelio Stoppoloni, i capomastri Arienti e Gadola, il cavalier professor Amilcare Sangalli, il pubblicista Pompeo Bettini, il dott. Luigi Della Torre e il professor Enrico Riva.

La qualità dell'insegnamento, nonché la volontà di aumentare la fama della Scuola, portano l'Ente a partecipare con successo sia nel 1890 alla Esposizione Nazionale d'Architettura di Torino sia nel 1894 alle Esposizioni Riunite di Milano conseguendo la massima onorificenza costituita dal “Diploma d'onore e l'assegnazione della Medaglia d'Argento del Ministero”<sup>2</sup>.

Nel 1895, con l'intervento di personalità di provenienza borghese/aristocratica, l'insegnamento elementare viene separato da quello professionale «in modo che ognuno camminasse da sé e con criteri propri, e conseguentemente su questi criteri fu pure regolata la promozione e la premiazione degli allievi»<sup>3</sup>. L'anno successivo con l'aumentare della disponibilità di spazi avviene un'ulteriore riforma dei corsi: «il concetto fondamentale era che nessun allievo potesse passare allo studio tecnico delle materie riferentisi all'arte sua (quali il disegno di costruzione, la pratica costruttiva, gli elementi di topografia, di meccanica applicata e di architettura) senza aver prima dato prova sicura di saper leggere, scrivere e conteggiare speditamente, di sapere con sufficiente chiarezza esporre in iscritto i propri concetti e di aver addestrati

---

<sup>1</sup> AA.VV., *La Scuola Professionale*, cit., p. 16.

<sup>2</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

convenientemente l'occhio e la mano negli elementi del disegno d'ornato e di geometria»<sup>1</sup>. L'offerta formativa si articola così in tre corsi distinti:

1. il Corso preparatorio (di un anno);
2. il Corso elementare (triennale);
3. il Corso tecnico complementare (biennale).

Il primo «era reclamato dalla grande disparità di coltura degli allievi, molti dei quali provenivano dalla campagna per lo più impreparati e pressoché digiuni di ogni istruzione», il secondo «doveva esaurire la istruzione elementare, fornendo all'alunno una certa sicurezza nel leggere, nello scrivere e nel far di conto. Inoltre doveva educare la mano e l'occhio alle forme più semplici del disegno geometrico e d'ornato», mentre il corso tecnico «al quale sarebbero giunti in questo modo giovinetti, non solo sufficientemente istruiti, ma anche maturi per età, avrebbe trovata agevolata la via ad ottenere – in tempo relativamente breve – che gli scolari si formassero quel corredo di cognizioni teorico-pratiche che sono necessarie ai muratori perché divengano veramente abili, e valesse a perfezionarli moralmente, facendoli, oltreché operai desiderati e preziosi, cittadini onesti, rispettosi dei loro doveri, come consci dei loro diritti»<sup>2</sup>.

Nel 1897 si aggiunge anche un Corso graduale di lezioni di disegno, essenzialmente pratico, a cura del tecnico capomastro Zenoni. Con i moti di maggio del 1898 le attività della Scuola subiscono rallentamenti e diminuiscono i fondi sia pubblici sia privati per cui le diverse sedi, nel frattempo, sorte nelle varie province vengono abbandonate e tutti gli sforzi si concentrano sulla sede storica di Milano. Tra gli scopi della Scuola anche la preparazione a prevenire gli infortuni diviene fondamentale. Ulteriori riforme ai programmi vengono apportate nel 1903: «alle materie di lingua, di aritmetica, di geografia, di nozioni varie e di disegno, fu aggiunto un Corso speciale di morale, esplicito a mezzo di conferenze riflettenti l'uomo e i suoi bisogni; l'uomo e la società in cui vive; l'uomo e la solidarietà sociale»<sup>3</sup>. Interessante notare come la sensibilità alle esigenze socioeconomiche del momento storico portano, inoltre, alla creazione di un corso serale sperimentale facoltativo di “nomenclatura francese” per gli alunni emigranti. Seguono alcuni anni complicati per la mancanza di spazi fissi e le ristrettezze economiche che non impediscono comunque alla Scuola di partecipare nel 1907 alla Esposizione Generale delle Scuole Industriali indetta a Roma dal Ministero d'Agricoltura, Industria e Commercio ed essere premiata con la medaglia di bronzo.

Nel 1908 la Scuola partecipa al Congresso Regionale delle Scuole Professionali a Carate Brianza e per la prima volta partecipa alla Esposizione delle varie scuole fondate e/o sussidiate dalla Società Umanitaria. Nel 1909

---

<sup>1</sup> *Ibidem.*

<sup>2</sup> *Ibidem.*

<sup>3</sup> Ivi, p. 21 ss.

partecipando alla Mostra Industriale di Brescia viene premiata con la più alta onorificenza, il c.d. Diploma d'onore. A partire dal 1911 si consolida il piano formativo nel settore della sicurezza ed igiene con l'avvio di un ciclo di conferenze poi pubblicate in opuscoli dall'ampia diffusione tra le aziende del territorio. Tra gli argomenti, trattati sempre con taglio pratico, si annoverano «la mutualità e la cooperazione; le cautele da seguire per rendere meno frequenti gli infortuni sul lavoro; l'urbanità verso i compagni; del rispetto verso sé stessi e verso gli altri; le più elementari norme d'igiene...»<sup>1</sup>. Viene, inoltre, avviato un corso serale di disegno per i garzoni muratori in collaborazione con il Comune di Milano. Il 1913 è un anno denso di traguardi editoriali per la Scuola: viene pubblicata la prima edizione della monografia «La Scuola Professionale Muraria di Milano», curata dall'arch. Broggi, vedono la stampa il «Trattato pratico di aritmetica e geometria per gli operai muratori» dell'ing. Carlo Castiglioni, presidente della Scuola e il «Manuale del muratore» ad opera dell'ing. Felice Mazzocchi. Molto interessante è che negli stessi anni, oltre ai programmi e ai corsi della sede meneghina, insieme alla Società Umanitaria, i docenti e il consiglio della Scuola si preoccupano di redigere programmi di insegnamento anche per «gli operai muratori dei centri d'emigrazione»<sup>2</sup>, così da tenere alto il prestigio delle maestranze lombarde anche fuori dai confini nazionali.

Alle soglie della Prima guerra mondiale la Scuola è in espansione, sebbene sempre alla ricerca di fondi e spazi per accogliere i suoi docenti ed allievi. Il conflitto mondiale, pur comportando un'inevitabile contrazione delle attività per la chiamata al fronte di allievi e docenti non ferma le lezioni che, anzi, hanno modo di essere meglio declinate nella loro impronta pratico-professionale. Vengono così introdotte maggiormente le esercitazioni pratiche e rivisti i programmi: «con lo scopo di preparare gli allievi alle diverse contingenze della loro vita professionale». In particolare, è inserito e poi diviene stabile all'interno del Corso complementare il «Corso di lezioni sui soccorsi d'urgenza» del prof. Dott. Giulio Bonfanti Caponago per apprendere «quale aiuto razionale ed efficace può essere portato ai compagni di lavoro nei casi di infortunio, specialmente quando un momento di esitazione o un provvedimento disadatto, possono riuscire esiziali per gli infelici colpiti»<sup>3</sup> – cui vennero integrate alcune lezioni specifiche per l'assistenza ai feriti di guerra nel corso del conflitto – e sono introdotte le “Esercitazioni pratiche su terreno” durante le quali «gli allievi stessi, mentre traducono in pratica l'insegnamento teorico appreso in classe, hanno modo di correggersi di tante imperfezioni contratte nei cantieri dove l'empirismo tiene non di rado il posto del tecnico procedimento»<sup>4</sup>. Nel 1917 non solo si ritiene importante impartire le lezioni di primo soccorso ma nasce il primo corso di “Prevenzione degli infortuni, per conoscere le cautele per evitare l'infortunio”,

---

<sup>1</sup> Ivi., p. 26.

<sup>2</sup> Ivi., p. 27.

<sup>3</sup> Ivi., p. 28.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

coinvolgendo l'Istituto Nazionale di Prevenzione contro gli infortuni nella messa a punto del programma. Dopo il Primo Conflitto Mondiale, così come dopo il Secondo, la Scuola svolge un'importante opera di formazione nei mestieri dell'edilizia contribuendo attivamente alla ricostruzione e alla rinascita cittadina. Dopo innumerevoli cambi di sede il 27 maggio 1923 viene posata la prima pietra – con discorsi e commozione da parte di tutti, allievi, docenti, ex alunni, dirigenti, imprese del territorio e Autorità – della sede ancor'oggi presente a Milano «situata in fregio alla via Luigi Cagnola, dove questa s'incrocia colla via Luigi Canonica, nel punto popolarissimo detto “La Pianta”; antico centro di quel vecchio rione di Porta Tenaglia, che, per tradizione secolare, ospita le maestranze murarie oriunde in gran parte delle Prealpi Comensi»<sup>1</sup>.

Nasce così l'edificio della Scuola, «la Casa dell'Arte Muraria quale Santuario dei sentimenti di operosità e di provvida elevazione delle Maestranze Murarie; e perciò questo Edificio diverrà caro a tutti (...) e soprattutto ai nostri allievi che qui avranno l'istruzione di mestiere e l'educazione civile necessaria per costituire la falange di abili lavoratori destinati a dare valida opera per le molteplici costruzioni che i sempre maggiori bisogni di benessere sociale e di nuove manifestazioni estetiche vanno a richiedere all'Arte Edilizia»<sup>2</sup>. Dal completamento della prima parte dell'edificio nel 1927 le attività della Scuola si radicheranno in Via Cagnola, pur conoscendo momenti di espansione anche nelle province lombarde. Le lezioni e i programmi vengono costantemente aggiornati e modificati secondo le esigenze del territorio e degli alunni, superando – nonostante le difficoltà materiali e concettuali – sia il periodo fascista sia il secondo conflitto mondiale, nonché i successivi decenni. Superato il problema dell'analfabetismo di massa e con le riforme in tema di obbligo scolastico, la Scuola si concentra sull'offerta formativa professionale affinando e migliorando la circolarità tra lezioni teoriche e pratiche, con soddisfacenti esiti di apprendimento dei suoi alunni, tanto che alle soglie della riforma del ramo dell'istruzione e formazione professionale accoglie in orario pomeridiano ed estivo, con corsi facoltativi-integrativi, i ragazzi e le ragazze delle scuole professionali lombarde, in particolare i futuri geometri e periti edili, in collaborazione con le stesse scuole tecniche/professionali del ramo Istruzione, convinte della validità ed efficacia delle “lezioni nel cantiere pratico” proposte dalla Scuola. Per adulti e giovani professionisti dell'edilizia ha proseguito nel tempo l'offerta specialistica con percorsi di formazione continua, con la qualificazione biennale da Capomastro nei giorni festivi – erede dell'antico corso –, con il Corso annuale di Preventivi e contabilità lavori, con i corsi sulla sicurezza e organizzando giornate formative in collaborazione con le aziende del settore sino alle soglie degli anni duemila.

---

<sup>1</sup> Ivi., p. 33.

<sup>2</sup> Discorso di apertura della Cerimonia di inaugurazione della posa della prima pietra tenuto dal Presidente della Scuola, ing. Carlo Castiglioni, così come riportato in AA.VV., *La Scuola Professionale*, cit., p. 38.



La profonda crisi del 2008 ha visto in quegli anni una notevole riduzione dei partecipanti e delle attività della Scuola che, pur non si sono arrestate, ma hanno trovato nuova vitalità con il decennio successivo.

### **La Scuola Professionale d'Arte Muraria oggi**

La Scuola Professionale d'Arte Muraria è oggi Centro di Formazione Professionale accreditato Regione Lombardia alla formazione sez. A e accreditato ai Servizi al Lavoro presso la medesima Regione. Oltre alla storica sede meneghina, la Scuola è ora presente nel territorio monzese con una sede a Villasanta. L'accreditamento ai servizi al lavoro nasce dall'esigenza pratica del territorio: da una parte la richiesta delle aziende, del settore edile e architettonico, ma non solo, che considerando di qualità la formazione offerta dalla Scuola, sempre più spesso si sono rivolte ad essa per la ricerca della propria manodopera; dall'altra le numerose collaborazioni con il Terzo Settore, nonché le esigenze di alunni/e, ex alunni/e di trovare una congrua offerta lavorativa dopo gli studi, hanno reso naturale l'accreditamento anche per le politiche attive del lavoro, le quali attualmente non si limitano più alla sola offerta in ambito edilizio – seppur rimasto il più sviluppato – , ma coprono diversi settori: grafica, informatica, lingue straniere, design, arredamento e amministrazione, logistica, pulizie e affini.

La Scuola continua ad essere attenta alle esigenze del territorio, in particolare dei giovani, orgogliosa dei suoi “umili inizi” e fiduciosa che la qualità e la realizzazione della persona umana possano realizzarsi anche attraverso l'apprendimento di un'arte – quella muraria – nonostante il pregiudizio culturale su tale professione che continua ad assottigliare il numero degli alunni in uscita dalla secondaria di I grado interessati al percorso. Anche per questo motivo i servizi di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita, nonché lungo tutto l'arco della vita sono sempre più al centro della riflessione pedagogica e formativa della Muraria e sono presenti sin dalla filiera IeFP a tutti/e gli/le alunne a prescindere dalla copertura economica specifica di un bando/avviso e con strumenti – quali i protocolli di inclusione – di personalizzazione sia per coloro che abbiano una disabilità o fragilità sia che abbiano un vissuto migratorio e particolari esigenze interculturali o di vita difficile prive di certificazione formale<sup>1</sup>. Quindi, attualmente la Scuola propone il percorso in diritto e dovere di qualifica Operatore Edile indirizzo Realizzazione opere murarie e di impermeabilizzazione, il successivo quarto anno di Tecnico Edile indirizzo Costruzioni architettoniche e ambientali; il percorso IFTS sull'applicazione della *Building Information Modeling* (BIM) alla gestione del costruito; il percorso abilitante triennale post-diploma di Tecnico del Restauro dei Beni Culturali,

---

<sup>1</sup> Sia che si tratti di certificazione di disabilità *ex lege* 104/1992 o certificazione DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento) *ex lege* 170/2010 o BES (Bisogni educativi speciali) come da direttiva Miur 27.12.2012. Per un approfondimento si veda: MAGNI F., *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Studium, Roma 2018.

indirizzo materiali lapidei e derivati – superfici decorate dell’architettura, e numerosi corsi di formazione continua per specializzarsi nel settore delle costruzioni.

La possibilità di frequentare i percorsi di Qualifica e Diploma in apprendistato è una strada fortemente sostenuta e promossa dalla Scuola, in quanto, percorso realmente in grado di valorizzare e portare al massimo compimento il principio pedagogico dell’alternanza formativa<sup>1</sup> e il riscatto della dignità formativa del lavoro<sup>2</sup>, quale momento di realizzazione ed esplicazione della personalità di ciascuno a prescindere dal grado di manualità. L’apprendistato, più ancora dei percorsi di alternanza del sistema duale, anch’essi largamente attivati dalla Scuola, pare infatti meglio coinvolgere le aziende e il settore produttivo nei processi di formazione, sia per l’impegno economico evidentemente associato all’assunzione, che comporta maggiore responsabilità e riflessione sull’adozione del progetto formativo, sia per la flessibilità e maggior articolazione in senso professionale dei percorsi, con un incremento delle stesse ore in azienda dell’apprendista, sia per la realtà del compito lavorativo assegnato all’apprendista in grado di potenziarne la responsabilità e l’autorappresentazione. Inoltre, rispettando la propria vocazione alla praticità e ad una formazione sul campo – la cui validità e pari dignità è ormai confermata da illustre corrente pedagogica<sup>3</sup>, nonché in ambito normativo nazionale ed europeo con la valorizzazione della VET<sup>4</sup> – la Scuola propone i percorsi di IeFP sia ordinamentali sia duali con una forte connotazione laboratoriale, valorizzando le ore dell’Area tecnico-professionale e cercando una personalizzazione dei percorsi in grado di intercettare l’interesse personale e sviluppare le qualità individuali. Per questo vengono spesso attivati con esito finale favorevole percorsi duali anche per coloro che siano in dispersione o grave dispersione scolastica con alti gradi di personalizzazione e potenziamento il più possibile dell’approccio formativo “*on the job*”. La personalizzazione – come principio didattico applicato a tutti i percorsi – non soltanto consente di accompagnare meglio coloro che presentino alcune fragilità o difficoltà, ma favorisce ogni ragazzo e ogni ragazza ed educa e forma all’inclusione, non venendo percepiti come discriminanti eventuali servizi di aiuto o supporto (si pensi alla presenza di educatori, insegnanti di sostegno), poiché quotidianamente a fianco degli studenti e delle studentesse vi sono, “Maestri di cantiere”<sup>5</sup>, tutor e

---

<sup>1</sup> Si veda: A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

<sup>2</sup> Cfr. G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018; A. Potestio, *Alternanza formativa*, cit., ma anche P. Bertuletti, *Quale “formazione” professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*, Studium, Roma 2021.

<sup>3</sup> Si pensi al filone di studi dell’Università degli Studi di Bergamo che vede come esponenti il Prof. Bertagna e, successivamente i professori Potestio, Magni e gli autori Bertuletti, Scaglia etc.

<sup>4</sup> Vocational Education and Training. Per un approfondimento si veda: P. Bertuletti, *Quale “formazione” professionale?*, cit., in partic. pp. 20 nt. 4.

<sup>5</sup> Si tratta di co-docenti durante le lezioni pratico-professionali presenti sin dalle origini dell’offerta didattica della Scuola Muraria e si tratta prevalentemente di professionisti del settore

mediatori culturali al servizio di chiunque ne possa trarre vantaggio, senza legame con certificazioni o condizioni di svantaggio.

La vocazione ad affiancare il “fare pratico” e ancor più il “lavorare”<sup>1</sup> come modalità formativa è soluzione adottata anche nei successivi percorsi IFTS e nel Tecnico del Restauro dei Beni Culturali in cui i momenti di alternanza o di c.d. tirocinio curriculare sono valorizzati nella loro percentuale oraria dalla Scuola, convinti che non vi sia gerarchia tra studi teorici e lavoro pratico a qualunque grado di istruzione e formazione essa si verifichi: tale asserzione pare confermata dalla sempre maggior presenza di studenti laureati che, successivamente, si iscrivono al Tecnico del Restauro alla ricerca della manualità e di una maggior concretezza degli insegnamenti.

Continuano, inoltre, i corsi di Sicurezza, ormai secondo la relativa normativa, nonché quelli di Primo Soccorso, oltre ad iniziative volte alla Prevenzione degli Infortuni e sensibilizzazione ai temi della sicurezza e all’uso dei DPI nei cantieri e, in generale, sul posto di lavoro.

Se da un lato è orgogliosamente legata alla propria tradizione, dall’altro la Scuola continua ad essere in dialogo con il tessuto socioeconomico e con le famiglie del territorio. Per questo, a fianco al percorso in edilizia, ha avviato da diversi anni anche il percorso di Operatore Grafico, prima ad indirizzo multimedia, poi con l’adozione del Nuovo Repertorio delle Qualifiche ad indirizzo ipermediale, con il successivo quarto anno per il Diploma di Tecnico Grafico e la progettazione di percorsi IFTS nel settore della produzione multimediale. Anche le ragazze sono così giunte tra i laboratori della Scuola: è ancora, infatti, radicato, il pregiudizio per la qualifica edile, quale percorso prettamente maschile, tanto che spesso agli incontri di orientamento organizzati presso le scuole secondarie di I grado, a priori vengono selezionati i soli ragazzi per il percorso edile. Tuttavia, segnali di apertura si intravedono nei livelli più alti della filiera, laddove il percorso abilitante di Tecnico del Restauro dei Beni Culturali vanta ormai una prevalenza femminile assodata, con addirittura la classe prima dell’a.f. 2022-2023 a totale composizione femminile.

Il tema della parità di genere e della sensibilizzazione al contrasto alla violenza sulle donne sono assai cari alla Scuola che ha avviato diversi progetti sul tema in collaborazione sia con altre scuole del territorio (con la rete “A scuola contro la violenza sulle donne”), sia progetti di formazione e partecipazione di alunni e docenti in collaborazione con enti del terzo settore (ad es. Action Aid con il progetto *Youth for Love* e *Youth for Love Italia*), sia attraverso la promozione delle STEM tra le ragazze, partecipando a concorsi regionali e comunali, nonché attraverso un percorso di

---

che conducono le lezioni insieme o in alternanza ai docenti dalla formazione più accademica o teorica.

<sup>1</sup> Sebbene per la sua stessa origine storica non ha un approccio ingenuo ed è conscia della serietà e responsabilità con cui approcciarsi al “lavoro” perché esso sia effettivo momento di realizzazione personale e non mero sfruttamento ed esperienza di fatica/sfruttamento.

laboratorio teatrale che valorizzi le figure femminili di scienza, realizzato nell'ambito del bando Laivin di Fondazione Cariplo.

Questo non è l'unico ambito di impegno sociale in cui la Scuola continua ad operare: essendo essa stessa un'impresa sociale: sempre sensibile alle esigenze delle persone giovani, adulti, soggetti con fragilità, persone con vissuti migratori o con percorsi di vita difficile, offre percorsi di orientamento, formazione e accompagnamento al mondo del lavoro (si tratti d'inserimento lavorativo o di avvio all'autoimprenditorialità) che ne favoriscano la realizzazione personale e professionale attraverso l'adozione di protocolli, progetti e bandi per l'integrazione e l'inclusione anche in collaborazione con diversi Enti del Terzo Settore sia sul territorio meneghino che nella provincia monzese.

Come nei suoi inizi, per rispondere alle esigenze migratorie degli alunni italiani di primo Novecento proponeva percorsi di "Nomenclatura francese", oggi la Scuola è al servizio delle persone straniere che giungono in Italia. Da diversi anni la Scuola Muraria è iscritta al Registro delle Associazioni del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per lo svolgimento di attività in favore di cittadini migranti, nonché sede d'esame per la certificazione di italiano L2 CILS dell'Università di Siena. Ha al suo attivo diversi corsi di Italiano per stranieri e corsi di "Italiano tecnico per stranieri". È, inoltre, attivo un protocollo di accoglienza, inclusione e orientamento dal titolo "OrientaMETA" che prevede la predisposizione di questionari, pratiche e metodologie sperimentali per accompagnare, questo specifico target di utenti verso il raggiungimento di obiettivi professionali, in grado di soddisfare le aspettative personali da un lato e le esigenze contingenti e materiali dall'altro per una reale inclusione socio-economica.

L'auspicio è che l'orientamento possa realizzare istanze solidaristiche cosmopolite: «Lavorare sul cosmopolitismo e l'attivismo significa invitare a prestare attenzione a idee e azioni interessate al pluralismo, alla solidarietà, all'eterogeneità al fine di far percepire alle nuove generazioni che la realtà è complessa e che in essa co-esistono sistemi che sono in interconnessione continua e reciproca. Lavorare a favore del cosmopolitismo e l'attivismo significa consentire alle persone, e alle nuove generazioni soprattutto, di riflettere sull'influenza che i sistemi sociali, politici, economici locali e globali possono avere sui comportamenti delle persone, e, contemporaneamente sugli impatti che i comportamenti attivi delle persone possono comportare all'interno dei sistemi sociali, economici, politici locali e globali che frequentano e, che di fatto, possono influenzare»<sup>1</sup>.

**Virginia Maria De Capitani Riva**

*Esperta Politiche del Lavoro e Formazione Professionale*

---

<sup>1</sup> I. Di Maggio, *Cosmopolitismo, coraggio e attivismo per prendersi cura del futuro*, in S. Soresi (a cura di) *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021, p. 341.

# Crisi di personale nel settore ristorazione

## Investire sulla formazione professionale per ripartire

di **Giovanni Scipiotti**



### Le conseguenze della pandemia sul settore ristorazione

A fine 2022, a ridosso delle festività natalizie, nonostante il perpetrare della guerra in Ucraina e i costi dell'energia alle stelle, si era rilevata una forte ricerca di candidati da assumere da parte delle imprese. Dai dati Excelsior ricavati da Unioncamere e Anpal, erano previste 329.000 assunzioni per dicembre e addirittura 1,2 milioni assunzioni fino febbraio 2023. A trainare questa "fame" di candidati era il settore dell'alloggio e ristorazione che proprio a cavallo delle festività natalizie necessitava di inserire personale aggiuntivo. La figura dell'addetto alla ristorazione risultava la mansione più richiesta del mese di dicembre, ma anche una delle più difficili da reperire (57,2%)<sup>1</sup>. Per cercare le cause di tale fenomeno bisogna indagare il periodo storico della pandemia, il biennio 2020-2021.

Nel 2019 i dipendenti di aziende del settore dei pubblici esercizi erano stimati in un milione e centoventimila, nel 2020 sono scesi a 783 mila, mentre nel 2021 sono risaliti leggermente a 876 mila<sup>2</sup>.

La perdita di parte dei collaboratori nel biennio 2020-2021 a causa delle chiusure e delle restrizioni sanitarie è uno dei grandi problemi del settore dei pubblici esercizi. Da un'indagine Fipe (Federazione Italiana Pubblici Esercizi) del 2021 emerge che il 28% delle imprese intervistate ha perso nel 2020 alcuni dei propri collaboratori e che il 21,5% di queste si è privata di collaboratori esperti e formati da tempo. Il taglio del personale nelle aziende è proseguito nei primi mesi del 2021, ma nel corso dello stesso anno a causa della fine delle chiusure e delle restrizioni pandemiche il 32% delle imprese ha fatto azioni di ricerca di nuovo personale, spesso con enormi difficoltà di reperimento e con disagi nell'organizzazione aziendale.

Le principali motivazioni alla base della difficoltà di reclutamento del personale sono competenze inadeguate, penuria di candidati e le misure di sostegno al reddito che, a detta degli imprenditori intervistati, disincentivano a

<sup>1</sup> *Fipe Confcommercio imprese per l'Italia*, Rapporto annuale 2021 Fipe Confcommercio imprese per l'Italia, p. 15-20

<sup>2</sup> Dati Excelsior stilato da Unioncamere e Anpal, Comunicato stampa, Dicembre 2022

cercare lavoro<sup>1</sup>. Ma un'altra risposta alla penuria di candidati nel settore ristorativo potrebbe essere la poca attrattività e competitività dei contratti offerti. La grossa crisi del settore ristorazione ha fatto infatti emergere quanto i contratti del settore fossero precari e poco remunerati. Nel 2021 dei 214 mila contratti intermittenti (a chiamata) presenti in Italia quasi la metà (46%) erano rappresentati da dipendenti del comparto alloggio e ristorazione. Nello stesso anno viene rilevato che la retribuzione media annuale dei dipendenti nel settore della ristorazione non supera i 10.000 euro. A determinare l'esiguità delle retribuzioni annuali è la bassa intensità lavorativa e la breve durata dei rapporti di lavoro, piuttosto che la bassa retribuzione oraria<sup>2</sup>.

Per il settore della ristorazione il 2021 è stato l'anno della parziale risalita, ma con ancora tante difficoltà. Il risultato è che nel 2021 hanno avviato l'attività 8.942 imprese appartenenti alla categoria pubblici esercizi (ristoranti, bar, mense e catering) mentre quasi 23.000 l'hanno cessata. L'impatto di queste problematiche ha avuto effetti rilevanti sulla forza lavoro: il 34% delle imprese dichiara di avere oggi un numero di addetti inferiori a quello del 2019<sup>3</sup>.

Il 2022 si era aperto sotto gli auspici del miglioramento della situazione pandemica di Coronavirus grazie alle campagne vaccinali messe in atto dal governo, ma a febbraio l'invasione dell'Ucraina da parte della Russia ha riportato l'Europa e l'Italia in una fase socio-economica complessa con molte incertezze sul futuro. Il conflitto ucraino ha portato alle stelle i costi dell'energia e delle materie prime e inoltre permangono difficoltà di reperimento di personale in vari settori produttivi. Per queste ragioni e per un quadro in rapida evoluzione è molto complicato fare precise previsioni economiche a medio-lungo termine.

### **Trend e previsioni occupazionali nel settore ristorazione**

Oggi le aziende cercano circa 52.000 addetti nelle attività di ristorazione da assumere entro la fine dell'anno e ben 130.250 nel trimestre dicembre-febbraio 2023. Le risorse ricercate saranno, secondo le previsioni, in buona parte lavoratori giovani fino ai 29 anni (il 37,8%)<sup>4</sup>. Preoccupante è il numero di circa 30.100 addetti nel settore ristorativo di difficile reperimento<sup>5</sup>. Vista l'alta percentuale di giovani ricercati nel settore della ristorazione sarà fondamentale investire nella formazione professionale e farne tema da programmazione economica.

Excelsior prevede un fabbisogno di operatori qualificati (3°anno) o di diplomati (4°anno) dell'IeFP del settore ristorazione di circa 19.000 all'anno, a

---

<sup>1</sup> Excelsior, *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026)*, pp. 48-49.

<sup>2</sup> Fipe Confcommercio imprese per l'Italia, *Rapporto annuale 2021 Fipe Confcommercio imprese per l'Italia*, pp. 71.75-76.

<sup>3</sup> Ivi, pp. 100-101.

<sup>4</sup> Istat, *Rapporto annuale 2022, La situazione del Paese*, pp. 218-219; 228-229.

<sup>5</sup> Excelsior, *La domanda di lavoro delle imprese*, dicembre 2022.

fronte di una media di 21.700 neodiplomati all'anno<sup>1</sup>. Se analizziamo i dati, l'indirizzo della ristorazione relativo all'IeFP è di gran lunga il più popoloso di tutta la categoria con più di 21.000 diplomati ogni anno. Il problema di scarsità di candidati nel settore sembra quindi non essere la mancanza di iscritti in tale indirizzo di studio.

Una delle ragioni per cui si fatica a intercettare candidati nelle mansioni di cuoco o cameriere potrebbe essere la modifica delle ambizioni professionali degli allievi durante i percorsi scolastici. Da un sondaggio fatto a maggio 2022 agli allievi delle classi quarte del settore sala-bar e cucina del Centro di Formazione Professionale Casa del Giovane di Castiglione delle Stiviere (MN), dove ricopro il ruolo di Tutor dei Servizi al Lavoro, risulta che il 27% «non è molto convinto di cercare lavoro nel proprio settore di studi», mentre il 9% è «assolutamente convinto che non cercherà lavoro nel proprio settore di studi». Questa mancanza di coinvolgimento per il settore di studio affrontato deve suonare come campanello d'allarme e deve indurre formatori e orientatori a mettere in discussione la progettazione scolastica così come è ora.

### **Preparare a una buona alternanza scuola-lavoro: il progetto “Direzione stage”**

La pandemia Covid-19 ha ulteriormente aggravato la situazione rivoluzionando profondamente il mondo della scuola e della formazione. Ha costretto migliaia di allievi a seguire le lezioni da casa con la modalità della didattica a distanza, causando problematiche di continuità per chi non ne aveva gli strumenti tecnologici adeguati, danni emotivi e psicologici e nei peggiori dei casi abbandoni scolastici. Oltre alle attività di lezione teorica, le restrizioni Covid-19 hanno costretto i tutor dei vari percorsi IeFP a una riprogettazione continua dei percorsi di alternanza scuola-lavoro nelle varie aziende coinvolte. Nel mio Istituto i settori di cucina e sala-bar sono stati quelli più colpiti durante il biennio 2020-2021 da questi stravolgimenti. Nel marzo 2020 dapprima tutti i percorsi di tirocinio curricolare sono stati interrotti per disposizione del governo costringendo allievi, docenti e tutor a collaborare per la realizzazione di *project work* alternativi alle ore di formazione in azienda con risultati di apprendimento e di coinvolgimento non paragonabili alle esperienze pratiche nelle imprese. Alla riapertura delle attività tante aziende coinvolte non erano più disponibili a ospitare gli allievi cuochi e camerieri, sia per mancanza di lavoro effettivo, sia per paura di contagi e chiusure forzate a causa delle quarantene. Per queste ragioni è stato necessario un lavoro importante di mappatura del territorio locale per intercettare nuove aziende, rimaste aperte per il servizio di asporto al pubblico, disponibili ad accogliere i nostri studenti. Avremmo potuto aumentare le ore dei laboratori didattici o di “impresa simulata”, ma abbiamo creduto che valesse la pena uno sforzo ulteriore per consentire agli studenti una reale e concreta

---

<sup>1</sup> Comunicato stampa Excelsior (dati Unioncamere e Anpal), 7 dicembre 2022



esperienza formativa con la convinzione che: «un’ora di lavoro gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente in un giorno di spiegazioni»<sup>1</sup>.

Ritengo che il valore formativo del tirocinio curriculare sia potentissimo in quanto se, gestito e progettato nel migliore dei modi, può essere in grado di mettere in pratica quei paradigmi pedagogici, didattici, ordinamentali e organizzativi che sappiano superare quelli separativi (scuola/vita, teoria/prassi, studio/lavoro). Gli allievi che durante il secondo anno svolgono l’esperienza di alternanza scuola-lavoro in azienda per la prima volta stipulano una sorta di contratto psicologico di tipo transazionale prima di iniziare il tirocinio (tempo determinato breve e obiettivi-performance definiti da un progetto formativo). Quando avevo il ruolo di tutor dell’alternanza scuola-lavoro, sempre nella mia scuola, riscontravo che le problematiche più frequenti dopo i primi giorni di stage erano l’emergere di sentimenti di frustrazione e la perdita totale di coinvolgimento. Si frantumano le loro aspettative, ribaltate da un sistema lavoro spesso poco attento e sensibile alle ambizioni dei ragazzi che vengono ospitati. Questo avviene per vari fattori, ma il più importante ritengo che sia la mancanza di una pregressa esperienza di lavoro su cui proiettare le proprie attese. Gli studenti si aspettano di trovare un tutor aziendale pronto ad insegnare ogni singolo segreto professionale, ma non è sempre così, in quanto i due attori che coordinano l’attività di tirocinio, scuola e impresa, hanno esigenze e finalità differenti<sup>2</sup>.

Nell’ottica di preparare al meglio gli studenti alla prima esperienza di tirocinio curriculare, uno dei momenti cruciali per la carriera scolastica di uno studente della Iefp, sul finire dello scorso anno scolastico avevo avviato il progetto di orientamento “Direzione stage”. Il progetto si svolse durante due incontri da un’ora ciascuno, nel mese di maggio 2022, su una classe “pilota”: la 1<sup>a</sup> E-indirizzo preparazione pasti, classe composta da 19 allievi di differenti culture etniche, e con situazioni familiari spesso non facili.

L’obiettivo primario che mi ero posto era quello di chiedere ai ragazzi di esplicitare le proprie aspettative riguardo allo stage in azienda e di guidarli a correggere eventuali credenze distorte della realtà. Il quesito che avevo posto all’aula era molto semplice: Se dico stage a cosa pensi? La parola più gettonata associata allo stage risultò senza dubbio “lavoro” mentre subito dopo “esperienza” e questo mi diede subito il via per intavolare una breve discussione con i ragazzi riguardo al seguente quesito: Lo stage curriculare può essere definito lavoro? Emersero a questo punto due correnti divise all’interno della classe chi si prospettava il tirocinio come mera “fatica” da compiere e la viveva come un’imposizione che portava inesorabilmente alla “stanchezza”, chi invece non avrebbe visto l’ora di mettere alla “prova” la propria “passione” nel “mondo del

---

<sup>1</sup> J.J. Rousseau, *Emilio o dell’educazione*, 1762, p. 300

<sup>2</sup> Cfr. A. Potestio, *Il principio pedagogico dell’alternanza formativa* in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia Generale, Linee attuali di ricerca*, Studium, Roma 2021, p. 106.

lavoro” per sperimentare un’esperienza nuova. Ecco quindi l’eterno dibattito sul lavoro inteso come *ponos/labor* contrapposto a *ergon/opus*. E riequilibrare i due aspetti non è certo una missione semplice, perché «pretendere di eliminare definitivamente *ponos/labor* dall’esperienza storica ed esistenziale degli uomini è impossibile, se gli uomini restano tali; comprimerlo il più possibile a vantaggio di *ergon/opus* è invece un dovere pedagogicamente giustificato, la cui declinazione è affidata alla maturità personale, alla competenza professionale e alla libertà e responsabilità degli uomini»<sup>1</sup>.

Per il secondo incontro con la classe coinvolti un paio di allievi frequentanti la classe 4<sup>^</sup>- Tecnico di cucina affinché raccontassero le loro esperienze di tirocinio: Fabio e Federico. Fabio aveva cambiato 3 aziende in 3 anni, prima di accasarsi nell’attuale ristorante a Castiglione. Il suo non era stato un percorso facile, ma dopo le difficoltà riuscì, grazie all’aiuto del tutor, a trovare una realtà aziendale su misura e soprattutto a imparare dai suoi errori lavorando molto sui suoi punti di miglioramento. Federico aveva invece dato continuità di tirocinio formativo nel corso dei 3 anni nella stessa azienda, un ristorante di una struttura alberghiera rinomata del Lago di Garda, dove aveva acquisito sempre più responsabilità, tanto che il titolare gli aveva già proposto dopo il diploma una assunzione in Apprendistato di II livello. I ragazzi, guidati dalla mia mediazione, raccontarono le loro storie e vedevo che gli allievi uditori erano rapiti e concentrati perché a parlare erano giovani come loro che avevano affrontato prima di loro le stesse ansie, paure, dubbi o insicurezze e a solo tre anni di distanza erano maturati come professionisti e come persone. Ho coinvolto due studenti con due storie così diverse perché volevo che gli allievi si rendessero conto di quanto una biografia non sia mai uguale ad un’altra, che un percorso può andare bene per qualcuno e per qualcun altro no. La scuola non deve fornire dei pacchetti di tirocinio standard uguali per tutti perché chi li svolge è diverso e nella sua unicità è alla ricerca delle sue ambizioni di vita e professionali. Il tirocinio deve avere scopo formativo, ma non può assolutamente trascurare l’obiettivo orientativo che ha pari dignità e importanza. L’abilità di formatori e orientatori di personalizzare e diversificare le modalità di apprendimento deve essere la chiave per un rilancio del valore formativo delle attività pratiche nel contesto didattico, con l’obiettivo di coinvolgere gli studenti nello studio delle materie teoriche applicate a contesti reali di vita<sup>2</sup>. Lo scopo centrale della scuola deve essere sempre l’individuo e la sua realizzazione e non i mezzi didattici per arrivare a tale risultato.

---

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Atlante della Pedagogia, Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, Franco Angeli, 2018, p. 63

<sup>2</sup> Cfr. F. Magni, *Pedagogia delle scuole: temi, problemi, e paradigmi per il XXI secolo*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia Generale, Linee attuali di ricerca*, Studium Edizioni, 2021, p. 130.

## **Orientamento e riqualificazione professionale come possibilità di rilancio**

Ritengo che supportare gli studenti attraverso un buon orientamento debba essere una delle missioni principali della formazione professionale e del sistema scolastico in generale. La scuola al giorno d'oggi deve avere la capacità di fornire agli allievi, oltre alle competenze tecnico-professionali, competenze chiave in grado di renderli autonomi nel processo di apprendimento, maggiormente flessibili rispetto ai cambiamenti dei contesti e più imprenditoriali e autopromozionali nella ricerca del lavoro. Una proposta potrebbe essere il coinvolgimento maggiore delle aziende del territorio nella progettazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro e l'organizzazione di giornate in cui *testimonial* di imprese virtuose vengano direttamente a scuola a parlare ai ragazzi di lavoro e delle possibili prospettive occupazionali.

Investire sul ricambio generazionale nel settore ristorativo non è sufficiente o perlomeno non può essere l'unica soluzione nel breve periodo. Sarà necessario puntare anche sulla formazione continua o sul *reskilling* di persone disoccupate. Il mio Cfp ha progettato un'offerta formativa, nell'ambito del nuovo Programma di politica attiva del lavoro GOL, che ha l'obiettivo di riqualificare adulti disoccupati e di aumentarne l'occupabilità. Metteremo a disposizione i nostri laboratori attrezzati e i nostri docenti qualificati per i corsi di "Addetto servizio sala", "Addetto caffetteria", "Addetto al reparto panificazione GDO" che sono tra le figure più ricercate oggi, oltre al corso di "Competenze digitali di base" indispensabili trasversalmente a qualsiasi settore professionale.

In questa fase di difficoltà economica, di rinnovamento del sistema scolastico e con le tante incertezze del periodo storico che stiamo vivendo, la strada per una piena ed efficiente messa in moto del settore della ristorazione è ancora lunga e complicata, ma i vari enti di formazione professionali presenti sul territorio possono essere i motori di questa ripresa.

**Giovanni Scipiotti**  
*Responsabile Servizi al lavoro*  
*Fond. Casa del Giovane don Mario Bottoglia*

# Apprendistato dai Salesiani

di *Laylà Joudè*



Don Bosco diceva che i suoi ragazzi «hanno l'intelligenza nelle mani» e promuoveva l'apprendimento di un mestiere come strumento per formare «onesti cittadini». Nello stile educativo di Don Bosco prendersi cura mediante l'educazione è essenzialmente prevenire e quindi puntare sul positivo, accompagnare nell'esperienza quotidiana e far leva sulle risorse interiori del ragazzo e sull'espansione delle sue potenzialità.

La Fondazione Salesiani Lombardia per la Formazione ed il Lavoro CNOS-FAP apre la sua sede a Treviglio nel 2014, all'interno della "Casa Salesiana". La Fondazione persegue finalità di orientamento, di formazione e di aggiornamento professionale. L'esperienza salesiana nel campo professionale si rifà a don Bosco, che fin dal 1842 seguiva i giovani apprendisti presso le botteghe artigiane della città di Torino, fondava per loro scuole serali e nel 1852, dava inizio a laboratori interni. L'intuizione radicata e vissuta da Don Bosco è quella dell'educazione della gioventù, che egli vedeva come fattore fondamentale nella trasformazione sociale<sup>1</sup>.

Parte viva del territorio trevigliese, la Casa salesiana è tra i poli educativi e formativi più popolosi della Gera d'Adda ed ha festeggiato ad ottobre dell'anno passato 130 anni di passione educativa. Nell'anno formativo corrente il centro di formazione conta 6 classi per un totale di 140 allievi iscritti. Dall'anno formativo 2015/16, in attuazione delle indicazioni di Regione Lombardia, è possibile acquisire la Qualifica ed il Diploma anche mediante interventi di forte personalizzazione, sia con la modalità Apprendistato<sup>2</sup> sia con quella del Sistema Duale. La possibilità di intraprendere un percorso volto all'acquisizione del titolo di studio tramite l'Apprendistato di I livello è presentata in classe ai ragazzi attraverso il racconto del primo Contratto di Apprendistato<sup>3</sup> siglato da Don Bosco. I percorsi di Orientamento, attivati per gli allievi in uscita, sono parte integrante del percorso curricolare e prevedono interventi sul gruppo classe

<sup>1</sup> Salesiani Don Bosco Italia, Ambiti di azione, formazione professionale, <https://donboscoitalia.it/ambiti-di-azione/formazione-professionale/>

<sup>2</sup> L'Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore. (D.Lgs. 81/2015, art. 43). L'apprendistato è disciplinato da tre fonti: la legge nazionale, la legge regionale e la contrattazione collettiva nazionale. Il legislatore nazionale pone i principi generali della disciplina, declinati poi dalle regioni e dalla contrattazione collettiva. (D.G.R. 4676\_2015 – Disciplina dei profili formativi del contratto di apprendistato).

<sup>3</sup> Il contratto di "Apprendistato" in carta bollata da centesimi 40, con data 8 febbraio 1852, riporta la seguente intestazione «Convenzione tra il Sig. Giuseppe Bertolino Mastro Minusiere, dimorante in Torino ed il giovane Giuseppe Odasso natio di Mondovi, con intervento del Rev.do Sacerdote Giovanni Bosco, e coll' assistenza e fideiussione del padre del detto giovane Vincenzo Odasso natio di Garesio, domiciliato in questa capitale».

tramite laboratori pratici e anche colloqui singoli. Le testimonianze degli ex allievi e dei partner aziendali sono spesso fondamentali per dare un quadro completo sull'esperienza agli studenti interessati. Le famiglie vengono coinvolte e informate sull'orientamento dell'allievo prima dell'inizio della progettazione del percorso.

Bertagna afferma che l'apprendistato di I livello può essere «il primo gradino di un percorso formativo che può realizzare un possibile, intenzionale e compiuto progetto di vita apprezzato socialmente»<sup>1</sup> e inoltre «non deve essere una forma più povera e scaduta di scuola. È e deve essere la prova della possibilità di un'altra modalità per imparare e crescere come persone: meno formale, più concreta, più personalizzata e responsabilizzante, più razionalmente coinvolgente»<sup>2</sup>.

A febbraio del 2022 si è celebrato il centosettantesimo anniversario del primo contratto di apprendistato firmato da San Giovanni Bosco. Il contratto sottoscritto da Don Bosco è considerato da molti il primo contratto moderno di lavoro, in quanto molte delle sue clausole entreranno a far parte delle normali prassi dei rapporti, ma soprattutto perché il documento sancisce un'alleanza tra i quattro firmatari: il datore di lavoro, l'apprendista, la famiglia e l'educatore. Quest'ultimo rappresenta un attore importante ed attivo durante il percorso dell'allievo ed è oggi il "catechista" salesiano che svolge prevalentemente questo ruolo: egli diventa punto di riferimento e di confronto sia per il giovane che per i tutor, partecipando ad almeno una visita aziendale. Il catechista cura la dimensione educativa, religiosa e spirituale degli allievi delle classi assegnate promuovendo e coordinando gli aspetti della formazione umana e cristiana e la realizzazione della proposta educativa e dei valori Salesiani. Egli collabora inoltre con il consigliere per favorire il dialogo con le famiglie. Il catechista partecipa quindi attivamente al processo educativo e formativo degli allievi curando la dimensione umana e spirituale dei ragazzi, camminando al loro fianco. Ciò avviene anche grazie ad un'impostazione meno formale nel rapporto che egli instaura con i ragazzi. Il luogo del catechista salesiano non è la classe ma è il "cortile", dove si avvicina ai giovani durante i momenti di intervallo o organizzando attività ludiche pomeridiane. Un cortile salesiano non è solo un luogo fisico ma è, soprattutto, uno spazio educativo caratterizzato dall'incontro, dal dialogo e dalla presenza. Le Costituzioni salesiane lo esprimono con chiarezza. «Don Bosco visse una tipica esperienza pastorale nel suo primo oratorio, che fu per i giovani casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che avvia alla vita e cortile per incontrarsi da amici e vivere in allegria».

Conservato nell'archivio della congregazione salesiana il contratto definisce nel primo punto i doveri del Mastro minusiere nei confronti del giovane Odasso. Don Bosco li descrive esplicitamente: «si obbliga di insegnargli l'arte suddetta,

---

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Lavoro e Formazione dei Giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 59.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 88

per lo spazio d'anni due che si dichiarano aver avuto principio col primo del corrente anno e aver termine con tutto il milleottococinquantesimo; di dare al medesimo nel corso del suo apprendimento le necessarie istruzioni e le migliori regole onde ben imparare ad esercitare l'arte suddetta; di dargli relativamente alla sua condotta morale e civile quegli opportuni salutari avvisi che darebbe un buon padre al proprio figlio; correggerlo amorevolmente in caso di qualche suo mancamento, sempre però con semplici parole di ammonizione e non mai con atto alcuno di maltrattamento; occupando inoltre continuamente in lavori propri dell'arte sua, e proporzionati alla di lui età e capacità, ed alle fisiche sue forze, ed escluso ogni qualunque altro servizio che fosse estraneo alla professione».

Il contratto obbligava il datore di lavoro, Giuseppe Bertolino, a impiegare l'apprendista Odasso, che frequentava l'oratorio di Valdocco, solo nel suo mestiere e non in servizi «estranei alla professione», correggendolo solo a parole, rispettandone salute, età, capacità, riposo festivo e i doveri di allievo della casa dell'oratorio. Progressivo lo stipendio settimanale nel corso dei due anni di apprendistato. Il giovane si impegnava a comportarsi «come dovere di buon apprendista richiede».

L'impegno che viene chiesto al mastro, che oggi chiameremo tutor, riguarda sia la dimensione dell'arte del mestiere e quindi del "saper fare", ma anche gli "opportuni e salutari avvisi" sulla condotta morale e civile e quindi sul "saper essere". La richiesta di proporzionare i lavori in base all'età e alle capacità del giovane rispecchia oggi la definizione di progetto flessibile e necessariamente adattabile alle esigenze specifiche dell'allievo<sup>1</sup>. Quest'ultimo invece "si obbliga" anche lui ad avere "prontezza assiduità e attenzione" nell'imparare.

La dichiarata centralità dell'allievo nel processo d'apprendimento trova applicazione nel garantire a ciascuno una proposta formativa che fornisca risposte molteplici e diversificate, in funzione delle singole esigenze, in modo che ognuno possa ottenere un risultato soddisfacente in termini formativi, di inserimento lavorativo o di orientamento educativo, professionale e formativo. L'apprendistato è quindi uno degli strumenti funzionali all'ottenimento di questi risultati, nonostante i vincoli organizzativi e normativi spesso impongano pratiche burocratiche rigide, poco flessibili o funzionali<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Bertagna descrive la funzione del tutor assimilandola a quella del «co-pilotaggio, come accade con le automobili a doppio comando, con le quali un istruttore aiuta chi sta imparando a guidare a rendersi competente nella circolazione stradale. Come l'impalcatura usata in edilizia per dipingere un edificio», G. Bertagna, *Lavoro e Formazione dei Giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 57.

<sup>2</sup> Potestio identifica tre condizioni indispensabili per la realizzazione di un autentico apprendimento in alternanza: il ruolo centrale e formativo dei tutor, la personalizzazione dei percorsi partendo dal vissuto biografico e professionale dell'allievo e infine l'eliminazione o la riduzione di tutti i vincoli culturali, organizzativi, normativi che impediscono un dialogo integrato tra le istituzioni coinvolte (cfr. A. Potestio, *Il principio pedagogico dell'alternanza formativa* in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia Generale, Linee attuali di ricerca*, Studium, Roma 2021, pp. 81-114).

La creazione di un dialogo integrato tra gli attori che camminano a fianco dell'allievo durante il suo percorso coinvolge le famiglie, le quali giocano un ruolo fondamentale nella promozione di questo strumento. La progettazione di un percorso di orientamento che coinvolga anche loro nell'informazione e nella presentazione di esempi positivi può essere una delle attività funzionali alla promozione del percorso di apprendistato.

Questo contratto ci dice molto sul valore dell'apprendistato e più in generale sulla formazione in "assetto lavorativo", sulla formazione duale e sulla necessaria collaborazione tra scuola e imprese: imparare lavorando, senza essere sfruttati e in sicurezza, protetti sì dalle leggi, ma anche dall'attenzione degli insegnanti dentro e fuori l'azienda e con la famiglia accanto.

Sono molti i riferimenti all'interno di questo contratto che sembrano così contemporanei partendo proprio dalla costruzione di una "convenzione" o di un'alleanza nell'intraprendere il progetto di apprendistato. Questo principio valeva centosettanta anni fa ed è il fondamento principale ancora oggi per la costruzione di un percorso sano e funzionale. La strada è sicuramente in salita, come è stato per Don Bosco e il mastro Giuseppe un tempo e per i giovani che si affacciano a queste esperienze oggi. Intraprenderla con delle basi solide e con modelli condivisi, puntando alla qualità del percorso, è sicuramente il modo giusto per intraprendere l'esperienza dell'Apprendistato formativo.

***Laylà Joudè***

*Servizi per il lavoro – CNOS FAP*

G. Bertagna

## Per una scuola dell'inclusione

### La pedagogia generale come pedagogia speciale

Edizioni Studium, Roma 2022, pp. 176

Il testo di Giuseppe Bertagna «Per una scuola dell'inclusione» (Studium, 2022) ha un sottotitolo che merita grande attenzione soprattutto sul piano epistemologico, «La pedagogia generale come pedagogia speciale».

Nella quarta di copertina Bertagna chiarisce il senso del suo lavoro tematizzato nel sottotitolo su riportato. Afferma Bertagna che il problema non sono le parole inclusione e/o integrazione «ma le azioni a cui rimandano». Sembrerebbe, dunque, che le azioni si rifacciano alla prassi, al mettere in pratica le teorie. Dal libro, quindi, ci si dovrebbe aspettare una sorta di *vademecum* didattico per l'agire nella pratica scolastica. Non è così, invece.

Bertagna compie un'operazione epistemologica di grande livello e affronta una questione sulla quale si è sorvolato per anni, una questione che potrebbe sembrare accademica e che, invece, ha ricadute notevoli nella prassi scolastica.

Mi spiego: secondo Bertagna è necessario riportare «la relazione tra studente e scuola, con la sua organizzazione e la sua didattica, alla sua originaria dimensione pedagogica» (quarta di copertina).

È questo, a mio parere, il vero *focus* del libro e proverò a dimostrarlo.

La scelta di Bertagna di impostare la «Introduzione» su «la forza della debolezza umana» è coraggiosa. Lo è perché oggi parlare di debolezza è andare contro tendenza rispetto ad un mondo che guarda solo alla forza, alla ricerca sfrenata del benessere, all'uomo di successo e via dicendo. Bertagna avvia la «Introduzione» riportando le parole del grande sociologo Z. Bauman: «la portata di un ponte non si misura dalla forza media dei suoi piloni, ma dalla forza dei più deboli tra loro» (p. 7). Questo principio risponde alla razionalità ingegneristica, ma dice molto altro. «La razionalità di questo tipo, sostiene Bertagna, [...] significa relazionalità con gli altri e con le cose che ci sono, è soltanto umana» (p. 9). È l'uomo che vive nel mondo, che condiziona l'ambiente e tutto il resto. Ecco perché il testo affronta *in primis* l'antropologia pedagogica, un ambito di studi spesso trascurato se non addirittura ignorato perché *démodé*. Bertagna richiama i principi forti di una antropologia pedagogica di ispirazione cristiana: «ogni “persona umana” è indissolubile» (p. 40); nessuna «“persona umana”, non essendo Dio, può davvero vedere [...] sia la sua propria sostanza [...] sia, ancor di più, quella [...] che sta dietro le maschere e i volti» (p. 40); «ogni “persona umana” [...] è sempre [...] “individua”, [ma] sempre un “intero assoluto”» (pp. 41-42).



Da qui ne consegue il «prendere atto di queste diversità, e rispettarle, oltre che sforzarsi di trovare insieme i modi di trasformarle in punti di forza» (p. 43). Le diversità spesso portano a classificare il primo e l'ultimo, ma, afferma Bertagna, «la condizione di ultimo e di primo dipende [...] dalle circostanze, dai tempi, dai luoghi, dalle azioni e perfino dalle intenzioni non solo tra persone diverse, ma anche durante la stessa vita di una persona» (p. 50).

Dopo aver puntualizzato e precisato i termini entro i quali l'antropologia assume carattere e valenza squisitamente pedagogica, il testo prosegue con la sottolineatura dei termini "Inclusione vs. integrazione" che, a parere dell'Autore, potrebbero sembrare contrastanti tra loro e, invece, «sono due casi esemplari di schismogenesi complementare» (p. 52). I due vocaboli sono addirittura in un rapporto «di dipendenza e di implicazione reciproca» (p. 52). Superate le «letture storico-socio-ideologico-politiche che, dagli anni Settanta in avanti, si sono date delle due strategie rispettivamente dell'integrazione e dell'inclusione» (p. 59), occorre ripensarle in una prospettiva di unità al fine di evitare frazionamenti pericolosi; «l'Unità di ogni differente unità particolare e l'Intero di ogni diverso ente in sé intero esistente» (p. 63). Chiarito l'oltrepassamento della talvolta pretestuosa differenza tra inclusione e/o integrazione, Bertagna affronta il delicato campo del "sistema scuola", della disabilità e dei Bes. L'Autore mette in guardia dal pericolo della medicalizzazione e dalla tendenza possibile nei prossimi anni verso una "normalità" resa da certificazione scientifica che evidenzia qualche differenza. Per Bertagna «il confine tra normalità e devianza dipende insomma anche dai contesti sociali esogeni, non solo da fattori naturali endogeni» (p. 69). L'invito è a puntare a «sani atteggiamenti pedagogici» (p. 69) che consentono un approccio alla diversità non solo in chiave terapeutica, ma soprattutto di promozione della persona nella sua unità sostanziale. Le politiche governative non sono andate in tal senso tant'è, sottolinea Bertagna, spesso diventare insegnante di sostegno è un *escamotage* per l'ingresso anticipato nei ruoli. Poi non da meno sono i più generali problemi della Scuola a bloccare una vera integrazione/inclusione: uno per tutti l'abbattimento delle barriere architettoniche e la mancanza di strumentazioni per ipovedenti e sordomuti.

Bertagna muovendo dai due paradigmi complementari di Itard e di Pinel giunge, sempre nell'ottica di unità sopra riportata, a considerare l'educazione e la formazione come binomio indissolubile che può superare l'«equivoco della congiunzione ("educare e formare l'uomo e il cittadino" quasi fossero due realtà diverse da congiungere poi armonicamente in un matrimonio programmato)» (p. 94) e «rovinare la compiutezza possibile dell'uno e dell'altro termine, di conseguenza sia della politica che mira alla centralità del cittadino nella società sia della pedagogia che deve mettere al centro della società umana l'uomo, la "persona umana" reale e unica di ciascuno» (p. 94).

Al fine di evitare i pericoli su esposti, Bertagna richiama la necessità di non confondere le scienze dell'educazione e/o della formazione con la pedagogia. Esse «sono in una relazione necessaria, ma mai possono essere singolarmente né

autosufficienti né, tanto meno, coincidenti» (p. 97). La pedagogia va ben oltre le teorie scientifiche, guarda alla singolarità e alla irripetibilità di ciascuno, si «nutre dell'imperfetto che sta av-venendo e, ancora di più, dell'immaginazione del futuro che av-verrà» (p. 99). La unità del passato e del presente nel singolo fa sì che questi così decida il suo futuro. «La pedagogia chiama in causa tutte le scienze elaborate dall'uomo e tutti i suoi prodotti simbolici [...]» (p. 101) affinché i singoli uomini «possano affrontare, nel presente, il loro imperfetto e futuro, valutandoli [...] come occasioni caitotiche per rendere migliori e più felici non solo sé stessi, ma [...] anche gli altri con cui sono in relazione» (p. 101).

Alla luce di queste riflessioni di natura teoretica Bertagna conclude il suo lavoro soffermandosi su alcuni punti chiave ineludibili per andare oltre la situazione deprecabile in cui versa la scuola e che impedisce una reale ed effettiva inclusione. Vengono toccate questioni rilevanti sull'insegnante di sostegno, sulla necessità che non sia lasciato solo di fronte alle difficoltà, sulla importanza di «promuovere [...] relazioni di fiducia, di libertà, responsabilità» (p. 105), fino a farne pratiche sistematiche. Bertagna entra anche nel merito di proposte di riforma scolastica come, per esempio, il superamento della discontinuità ordinamentale tra scuola primaria, media e secondaria, «con un ridisegno unitario, continuo e progressivo del percorso formativo» (p. 123), il rilancio del valore educativo e formativo del lavoro, la libertà di scelta tra scuole e nelle stesse scuole, l'introduzione del docente-tutor e dell'e-Portfolio, la carriera per i docenti pur preservandone l'unicità della funzione, la formazione iniziale abilitante, le prospettive di cambiamento per l'insegnante di sostegno. Infine, l'Autore rivolge l'attenzione ad un aspetto delicato, ma fondamentale: la presenza «accanto alla pedagogia e alla didattica "generali"» sì, di una pedagogia e di una didattica speciali, ma con l'avvertenza che «questo aggettivo può essere allo stesso tempo il prodotto di una mentalità inclusiva o, purtroppo, esclusiva» (p. 153). La questione va ben oltre le problematiche puramente amministrative e concorsuali e riguarda il peso che si dà a "speciale" sul piano pedagogico e/o didattico. Per Bertagna l'accostamento alla didattica della pedagogia speciale può essere letto come una salvaguardia della generalità della pedagogia che abbraccia tutti e a una specificità dell'insegnamento personalizzato. È questa la migliore lettura di una differenziazione disciplinare non sempre comprensibile. L'autore conclude il suo impegno scientifico con una tesi di rilevante importanza: «docenti tutti inclusivi e docenti esperti specializzati nell'inclusione» (p. 159).

Concludendo questo percorso nelle righe del testo di Bertagna posso dire che leggendolo si avverte la rigorosità scientifica e la sensibilità nei confronti di una scuola che della debolezza fa la propria forza, una scuola che, insomma, inverte la Costituzione e che di essa si faccia testimone e interprete.

**Riccardo Pagano**

*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*