

Professionalità studi

*Trimestrale on-line di studi su
formazione, lavoro, transizioni occupazionali*

In questo numero

Lavori a margine, lavori essenziali, lavori nuovi

- la professionalizzazione dello streamer su Twitch
- professioni per la valorizzazione del patrimonio culturale
- il lavoro sanitario: profili classificatori
- il lavoro durante i percorsi di formazione terziaria
- l'Università di fronte alle sfide della trasformazione digitale

N. 1 gennaio-febbraio-marzo 2024

PROFESSIONALITÀ STUDI

Rivista trimestrale, edita da STUDIUM in collaborazione con ADAPT University Press, per l'analisi e lo studio dei problemi e delle trasformazioni del lavoro in una prospettiva multidisciplinare e interdisciplinare favorita dal filo conduttore del concetto di «professionalità». Contatto: professionalitastudi@edizionistudium.it

COMITATO DEI GARANTI

Giuseppe Bertagna, Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo
Roberto Rizza, Sociologia dei processi economici e del lavoro, Università di Bologna
Giuseppe Scaratti, Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università di Bergamo
Michele Tiraboschi, Diritto del lavoro, Università di Modena e Reggio Emilia

COMITATO DI DIREZIONE

Cristina Alessi, Diritto del lavoro, Università di Brescia
Andrea Bellini, Sociologia dei processi economici e del lavoro, Università Sapienza di Roma
Lilli Casano, Diritto del lavoro, Università dell'Insubria
Emmanuele Massagli, Didattica e pedagogia speciale, Università LUMSA
Andrea Potestio, Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo
Francesco Seghezzi, Sociologia dei processi economici e del lavoro, ADAPT
Michele Tiraboschi (coordinatore), Diritto del lavoro, Università di Modena e Reggio Emilia

REDAZIONE

Francesco Alifano (Università di Modena e Reggio Emilia); **Massimiliano Barattucci** (Università di Bergamo); **Paolo Bertuletti** (Università di Bergamo); **Fulvio Cucchisi** (Università di Udine); **Emanuele Dagnino** (Università di Modena e Reggio Emilia); **Arianna Ferraguzzo** (Università dell'Insubria); **Giorgio Impellizzeri** (redattore capo, Università di Modena e Reggio Emilia); **Giuseppina Papini** (Università di Siena); **Elena Prodi** (Università di Macerata); **Gianluca Scarano** (Università di Torino)

CONSIGLIO SCIENTIFICO DI REFERAGGIO

Anna Alaimo, Diritto del lavoro, Università di Catania; **Henar Álvarez Cuesta**, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de León (*España*); **Marco Azzalini**, Diritto Privato, Università di Bergamo; **Gabriele Ballarino**, Sociologia dei processi economici, del lavoro, dell'ambiente e del territorio, Università di Milano; **Elisabetta Bani**, Diritto dell'Economia e dei mercati finanziari ed agroalimentari, Università di Bergamo; **Alessandro Bellavista**, Diritto del lavoro, Università di Palermo; **Paula Benevene**, Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Lumsa, Roma; **Vanna Boffo**, Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Marina Brollo**, Diritto del lavoro, Università di Udine; **Guido Canavesi**, Diritto del lavoro, Università di Macerata; **Massimiliano Costa**, Pedagogia generale e sociale, Università Ca' Foscari Venezia; **Silvia Ciucciuvino**, Diritto del lavoro, Università Roma Tre; **Anna Michelina Cortese**, Sociologia del Lavoro, Università di Catania; **Fabrizio D'Aniello**, Pedagogia generale e sociale, Università di Macerata; **Daniela Dato**, Pedagogia del lavoro, Università di Foggia; **Madia D'Onghia**, Diritto del lavoro, Università di Foggia; **Loretta Fabbri**, Didattica e metodologia dei processi educativi e formativi, Università di Siena; **Monica Fedeli**, Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Padova; **Paolo Federighi**, Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Valeria Fili**, Diritto del lavoro, Università di Udine; **Dietmar Frommberger**, Vocational Education, University of Osnabrück (*Germany*); **Rodrigo Garcia Schwarz**, Derechos Fundamentales, Universidade de Mogi das Cruzes, San Paolo, (*Brasile*); **Jordi García Viña**, Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Barcelona (*España*); **José Luis Gil y Gil**, Derecho del Trabajo, Universidad de Alcalá, Madrid (*España*); **Teresa Grange**, Pedagogia Sperimentale, Università della Valle d'Aosta; **Lidia Greco**, Sociologia dei processi economici e del lavoro, Università di Bari; **Djamil Tony Kahale Carrillo**, Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Politécnica de Cartagena (*España*); **Alessandra La Marca**, Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo; **Antonio Loffredo**, Diritto del lavoro, Università di Siena; **Isabella Loiodice**, Pedagogia generale e sociale, Università di Foggia; **Nicole Maggi Germain**, Droit privé (Droit social), Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne (*France*); **Patrizia Magnoler**, Didattica generale, Università di Macerata; **Fernando Marhuenda Fluixa**, Teaching and scholastic organisation, Università Valencia (*España*); di **Claudio Melacarne**, Pedagogia generale e sociale, Università di Siena; **Lourdes Mella Méndez**, Derecho del

Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Santiago de Compostela (*España*); **Massimiliano Monaci**, Sociologia generale, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano; **Eleonora G. Peliza**, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires (*Argentina*); **Rodrigo Ignacio Palomo Vélez**, Derecho del Trabajo, Universidad de Talca (*Chile*); **Luca Paltrinieri**, Philosophie politique, Université de Rennes (France); **Paolo Pascucci**, Diritto del lavoro, Università di Urbino Carlo Bo; **Matthias Pilz**, Business Education and International Vet Research, University of Koeln (*Germany*); **Flavio Vincenzo Ponte**, Diritto del lavoro, Università della Calabria; **Rocco Postiglione**, Pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre; **Juan Ramón Rivera Sánchez**, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Pier Giuseppe Rossi**, Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Macerata; **Fabio Sacchi**, Didattica generale e pedagogia speciale, Università Telematica Pegaso; **Alfredo Sánchez-Castañeda**, Coordinador del Área de Derecho Social, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (*México*); **Adriana Schiedi**, Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari Aldo Moro; **Johannes Schmees**, Norwegian University of Science and Technology, Vocational Teacher Education, Trondheim (*Norway*); **Maurizio Sibilio**, Didattica generale e Pedagogia speciale, Università di Salerno; **Esperanza Macarena Sierra Benítez**, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Sevilla (*España*); **Nancy Sirvent Hernández**, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Lorenzo Speranza**, Relazioni industriali, Università di Brescia; **Maura Striano**, Pedagogia generale e sociale, Università Federico II di Napoli; **Lucia Valente**, Diritto del lavoro, Università La Sapienza Roma; **Paolo Tomassetti**, Diritto del lavoro, Università di Milano; **Vidmantas Tutlys**, Vytautas Magnus University, Education Science, Kaunas (*Lithuania*); **Sabine Vanhulle**, Rapports théorie-pratique en formation, alternance et didactique des savoirs professionnels, Université de Genève (*Suisse*); **Pier Antonio Varesi**, Diritto del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore; **Luca Vecchio**, Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università degli Studi di Milano-Bicocca; **Maria Giovanna Vicarelli**, Sociologia del lavoro, Università Politecnica delle Marche; **Giuseppe Zanniello**, Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo.

Dichiarazione di pubblicazione etica e lotta alla negligenza editoriale

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità studi* assumono l'impegno nei confronti della comunità scientifica di garantire i più alti standard etici in campo editoriale e di adottare tutte le possibili misure per lottare contro ogni forma di negligenza. La pubblicazione prende a riferimento il codice di condotta e buone prassi che il Comitato per l'etica nelle pubblicazioni (COPE) stabilisce per gli editori di riviste scientifiche.

Nel rispetto di tali buone prassi, gli articoli sono referati in doppio cieco da membri di un comitato scientifico di referaggio di alto livello tenendo conto di criteri basati sulla rilevanza scientifica, sulla originalità, sulla chiarezza e sulla pertinenza dell'articolo presentato. Sono garantiti l'anonimato dei revisori e degli autori, così come la totale riservatezza del processo di valutazione, del contenuto valutato, del rapporto consegnato dal revisore e di qualunque altra comunicazione incorsa tra la Direzione o la Redazione e il Consiglio scientifico di referaggio. Allo stesso modo, verrà mantenuta la più totale riservatezza in merito ad eventuali lamentele, reclami o chiarimenti rivolti da un autore nei confronti della Direzione, della Redazione o del Consiglio scientifico di referaggio.

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità studi* assumono, altresì, il proprio impegno per il rispetto e l'integrità degli articoli presentati. Per questa ragione, il plagio è assolutamente vietato, pena l'esclusione dal processo di valutazione. Accettando i termini e le condizioni indicate, gli autori garantiscono che gli articoli e i materiali ad essi associati abbiano carattere di originalità e non violino i diritti d'autore. In caso di articoli in coautoria, tutti gli autori coinvolti devono manifestare il pieno consenso alla pubblicazione.

SOMMARIO - n. 1/2024

Editoriale

CRISTINA ALESSI, ANDREA BELLINI, LILLI CASANO, EMMANUELE MASSAGLI, ANDREA POTESTIO, FRANCESCO SEGHEZZI, MICHELE TIRABOSCHI, <i>Una proposta che si rinnova</i>	1
--	---

Ricerche: Il valore del lavoro oggi: lavori a margine, lavori essenziali, lavori nuovi

ROBERTO CARRADORE, TIZIANA PIROLA, <i>La professionalizzazione dello streamer su Twitch Italia. Lavoro emotivo e monetizzazione su una piattaforma di intrattenimento interattivo</i>	4
MIRKO SCARDONI, <i>Il significato del digital labor nel capitalismo immateriale: una rilettura di Adam Smith e Karl Marx</i>	36
DAVIDE RICHARD BRAMLEY, <i>Il lavoro nella formazione degli studenti universitari: sistematizzare il dibattito contemporaneo italiano</i>	48
LUCIA CECIO, MARIANNA DI ROSA, <i>Educare al patrimonio culturale: prospettive per una professione</i>	69
EMANUELA PROIETTI, <i>La governance dell'Università di fronte alle sfide della trasformazione digitale. I risultati di una ricerca sul campo su nuovi ruoli e competenze</i>	92
SYLVAIN GIOVANNI NADALET, <i>Il lavoro del sanitario tra professionalizzazione, autonomia e subordinazione</i>	123

Interventi

IRENE TAGLIABUE, <i>European Care Strategy for caregivers and care receivers: dall'Europa nuove sfide in materia di protezione sociale, professionalità e sicurezza sul lavoro</i>	145
ANNA PIOVESANA, <i>Professionalità e formazione negli accordi sul FNC e nei contratti di espansione</i>	159

Editoriale

Una proposta che si rinnova

*Cristina Alessi, Andrea Bellini, Lilli Casano, Emmanuele Massagli,
Andrea Potestio, Francesco Seghezzi, Michele Tiraboschi*

Promossa nel 2017 come nuovo progetto editoriale di Studium in collaborazione con ADAPT University Press, la Rivista *Professionalità studi*, raccogliendo l'importante eredità della Rivista *Professionalità*, si propone di indagare i temi del lavoro in una prospettiva interdisciplinare e con speciale attenzione agli studi sulla professionalità dei lavoratori, cioè su quella «dimensione qualitativa» che, «con il diffondersi di tecnologie di nuova generazione e di modelli organizzativi che implicano maggiori conoscenze, partecipazione e autonomia da parte del lavoratore», caratterizza le relazioni di lavoro ⁽¹⁾.

Scuole accademiche differenti, appartenenti a differenti ambiti disciplinari – pedagogia, diritto, psicologia, sociologia – si sono ritrovate nell'urgenza di leggere il fenomeno del lavoro all'interno di un «contenitore unitario» con l'obiettivo scientifico e culturale di portare al centro del dibattito il «cambio di paradigma» realizzato dalla rivoluzione dell'industria 4.0 che, proprio in quegli anni, si poneva al centro del dibattito in Italia ⁽²⁾.

La crescente centralità della nozione di «Professionalità» all'interno dei processi produttivi nonché la sua natura multiforme rendevano infatti necessario superare gli steccati disciplinari convenzionali, per cogliere pienamente l'evoluzione di un concetto da sempre sfuggente ma indispensabile per riconoscere e valorizzare l'esperienza umana del lavoro in tutti i suoi rivoli: da quello giuridico-economico, quando assurge a criterio di determinazione della remunerazione e delle condizioni di lavoro, a

⁽¹⁾ G. BERTAGNA, G. RIZZA, M. TIRABOSCHI, *Le ragioni di una nuova rivista sul lavoro che cambia*, in *q. Rivista*, 1, 2017, p. 1.

⁽²⁾ *Professionalità studi*, 2017, n. 1, *Le competenze abilitanti per Industria 4.0*.

quello sociale, pedagogico e psicologico, quando diventa «estensione della identità personale anche in termini reputazionali, di riconoscibilità e di status» ⁽³⁾.

Non è questa la sede per formulare un bilancio su una esperienza ancora tutto sommato giovane ma che comunque – non senza limiti e fatiche, inevitabili quando si incontrano ambiti e metodologie così diverse – ha ottenuto un importante riconoscimento con l’accreditamento dell’Anvur come rivista scientifica e di Classe A ai fini dell’Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN) in diverse aree e settori disciplinari (rivista scientifica nelle aree 11, 12 e 14; rivista di Classe A nei settori 11/D1, 11/D2 e in tutti i settori dell'area 12).

Dal 2017 sono stati pubblicati venticinque fascicoli su temi quali gli ecosistemi territoriali per la formazione, la formazione duale anche terziaria, gli strumenti per la transizione scuola-università-lavoro, la formazione continua dei lavoratori, i sistemi di classificazione e inquadramento dei lavoratori, i mercati transizionali del lavoro, il lavoro di cura, il welfare. Ciò che è certo, otto anni dopo la sua fondazione, è che l’intuizione dalla quale è partito il nuovo corso della rivista Rivista è oggi quanto mai attuale. La transizione ecologica, i cambiamenti demografici e il progresso tecnologico, soprattutto dopo l’emergenza pandemica da Covid-19, hanno reso ancora più decisivo il ruolo delle conoscenze e dei saperi all’interno dei modelli organizzativi e più urgenti le riflessioni (teoriche e progettuali) su come costruire le competenze necessarie e come valorizzarle adeguatamente all’interno delle politiche formative e del lavoro e, non di meno, delle relazioni (individuali e collettive) di lavoro.

Per queste ragioni, chi vi scrive ha deciso di accogliere la proposta dei Direttori fondatori, i professori Giuseppe Bertagna, Roberto Rizza, Giuseppe Scaratti e Michele Tiraboschi, di proseguire il progetto editoriale lanciato nel 2017, prendendo il timone di una nave che è ormai salpata ma che continua a navigare in mare aperto, in territori ancora tutti da esplorare, con le bussole della interdisciplinarietà e del costante dialogo tra teorie e pratiche.

Un nuovo comitato di direzione – coadiuvato da una rinnovata redazione e da un Comitato dei garanti della rivista, composto dai Direttori fondatori, decisi a garantire continuità e supporto anche attraverso il coordinamento direttivo di Michele Tiraboschi – accoglie la sfida, che speriamo

⁽³⁾ G. BERTAGNA, G. RIZZA, M. TIRABOSCHI, *Le ragioni di una nuova rivista sul lavoro che cambia*, cit., p. 2.

vedrà partecipi le comunità scientifiche delle diverse discipline di riferimento, di continuare a studiare il tema della professionalità nella convinzione che questo, forse ancor prima di rivendicazioni sul reddito senza lavoro, sull'effetto sostitutivo dell'intelligenza artificiale, sulla riduzione dell'orario di lavoro, sia l'ambito privilegiato per costruire un futuro del lavoro migliore per tutti e tutte.

In questo senso si muove anche il primo fascicolo del 2024 dedicato a «Il valore di oggi: lavori a margine, lavori essenziali, lavori nuovi» che raccoglie gli atti, opportunamente revisionati e integrati, presentati in occasione del convegno tenutosi il 16 novembre 2023 presso il Palazzo dei contratti e manifestazioni di Bergamo, nell'ambito del *call for paper* interdisciplinare promosso dai professori e dalle professoressa Maria Cinque (Università di Roma Lumsa), Valerio De Stefano (Osgoode Hall Law School), Ivana Pais (Università Cattolica del Sacro Cuore), Valeria Pulignano (KU Leuven), Michele Tiraboschi (Università di Modena e Reggio Emilia), Stefano Tomellieri (Università di Bergamo). I contributi contenuti nel fascicolo hanno tutti per oggetto forme di lavoro che, per forma e/o contenuto, sono esemplificative delle sfide poste dai moderni mercati del lavoro, che vanno dalla necessità di ripensare i percorsi istituzionali di costruzione delle competenze (vedi a proposito i contributi di Emanuela Proietti sulla governance dell'Università e di Davide Richard Bramley sulla formazione duale terziaria) alla valorizzazione di nuove professionalità in settori tipicamente svalutati o poco conosciuti (in questo senso il contributo di Roberto Carradore e Tiziana Pirola sulla professionalizzazione dello streamer e quello di Lucia Cecio e Marianna Di Rosa sulla figura degli educatori museali) fino all'atomizzazione dei lavori a seguito del progresso digitale (sul punto la ricostruzione di Mirko Scardoni sul *digital labor* nel capitalismo immateriale) e al riconoscimento delle diverse forme giuridiche in cui inquadrare le prestazioni di lavoro (il contributo di Sylvain Nadalet, in questo senso, inquadra il lavoro sanitario tra autonomia e subordinazione).

Ricerche

**Il valore del lavoro oggi:
lavori a margine, lavori essenziali, lavori nuovi**

**La professionalizzazione dello streamer su Twitch.
Monetizzazione e lavoro emotivo
su una piattaforma di intrattenimento interattivo**

Roberto Carradore^{}, Tiziana Pirola^{**}*

Sommario: 1. Introduzione. – 2. Un passatempo, un lavoro, una professione. – 3. Twitch come campo di ricerca. – 4. La professionalizzazione degli streamer su Twitch. – 4.1. Monetizzazione e supporto. – 4.2. Appartenenza e riconoscimento. – 4.3. Crescita e precarietà. – 5. Criticità nella professione di streamer. – 5.1. Relazioni aziendali con Twitch come piattaforma. – 5.2. Relazioni con Twitch come community. – 5.3. Relazioni con il pubblico. – 5.4. Relazioni con soggetti terzi. – 6. Considerazioni conclusive e prospettive.

1. Introduzione

Questo lavoro vuole essere un contributo alla comprensione della figura dello streamer, definito come *content creator* che produce contenuti di lungo formato in diretta video all'interno del contesto tecnologico e comunitario di Twitch e che ottiene un ritorno economico principalmente grazie al legame che si instaura col proprio pubblico. Proprio in ragione della possibilità di monetizzazione e in analogia ad altri contesti di piattaforma (ad es. YouTube), nel corso degli anni, l'attività svolta dagli streamer di Twitch è stata descritta sempre più nei termini di "lavoro" e "professione". Questo fenomeno invita a riflettere sulle trasformazioni

^{*} *Assegnista di ricerca in Sociologia generale, Università degli Studi di Milano-Bicocca.*

^{**} *Dottoranda in Analysis of Social and Economic Processes, Università degli Studi di Milano-Bicocca.*

in atto nel rapporto tra piattaforme e *digital labour*, e soprattutto sulla zona liminale cristallizzata nel concetto di *playbour*, fattispecie di attività dove il confine tra gioco e lavoro sfuma. Infatti, proprio grazie all'esplicito legame con la cultura videoludica, Twitch rappresenta un caso di studio particolarmente appropriato per indagare come il funzionamento di una piattaforma, attraverso una specifica struttura di *affordances*, orienti e vincoli le pratiche e le identità degli utenti.

Presentiamo qui i risultati di una ricerca longitudinale qualitativa in cui abbiamo esplorato la struttura del campo di Twitch, evidenziando l'importanza del lavoro emotivo nel processo di professionalizzazione degli streamer a partire da tre dimensioni di analisi (economica, politica e soggettiva) che definiscono i rapporti tra gli streamer e la piattaforma/community. Dall'analisi sono emerse alcune criticità e precarietà specifiche dell'attuale condizione dello streamer; criticità che, a loro volta, abbiamo sintetizzato nella forma di tre dilemmi che lo streamer è chiamato ad affrontare per essere riconosciuto come professionista.

2. Un passatempo, un lavoro, una professione

L'affermazione e la penetrazione delle piattaforme digitali nei processi economici, nell'apparato amministrativo e in altre sfere della vita può essere considerato uno dei maggiori fattori di trasformazione della società contemporanea. Con l'espressione *platformisation* si indica questo processo di riorganizzazione delle pratiche economiche, ma anche culturali e degli immaginari, attuato dalle piattaforme⁽¹⁾ e dai relativi ecosistemi che operano come intermediari, mettendo in comunicazione produttori e consumatori e creando così nuovi mercati multidimensionali e opportunità di guadagno⁽²⁾. Il concetto di ecosistemi di piattaforme⁽³⁾ mette in luce come la *platform economy* sia caratterizzata da interoperabilità e interdipendenza tra diversi sistemi, ma anche da significative asimmetrie di potere, con alcuni attori (Google, Amazon, Meta, Microsoft, ecc.) che esercitano una capacità sproporzionata di "dettare le

(1) T. POELL, D. NIEBORG, J. VAN DIJCK, *Platformisation*, in *Internet Policy Review*, 2019, vol. 8, n. 4.

(2) I. PAIS, *La platform economy: aspetti metodologici e prospettive di ricerca*, in *Polis*, 2019, n. 1, pp. 143-162.

(3) J. SWORDS, *Interpenetration and Intermediation of Crowd-Patronage Platforms*, in *Information, Communication & Society*, 2018, vol. 23, n. 4, pp. 523-538.

regole” e condizionare le scelte degli attori più piccoli che si specializzano nel creare servizi integrati con le grandi piattaforme e si trovano quindi a dipendere da esse. Al contempo, è significativo osservare che ognuno dei “giganti del web” possiede uno o più dei principali social media (Meta possiede Facebook e Instagram, Amazon possiede Twitch, Google possiede YouTube e Microsoft possiede LinkedIn) e grazie a queste piattaforme la loro influenza si estende anche nel dominio della *creator economy*.

L’intermediazione delle piattaforme può essere articolata su tre dimensioni: *finanziaria*, che struttura le possibilità di conversione di diversi tipi di risorse in capitale economico; *regolatoria*, che definisce lo spazio dei comportamenti ritenuti legittimi sulla piattaforma all’interno del più ampio insieme di usi resi possibili dalle *affordances* della piattaforma stessa; e infine l’intermediazione *culturale*, che riguarda la capacità delle piattaforme di generare valore mediando il modo in cui beni, servizi, personaggi pubblici e pratiche sono percepiti e il modo in cui gli individui si relazionano ad essi. Dal lato dell’utenza, la nozione di *platform labour* viene spesso assimilata a quella pre-esistente di *digital labour* ⁽⁴⁾. Quest’ultimo può essere definito ora come:

«any value productive activity that is performed online or based on a digital platform, from formal jobs (e.g. customer service) through gigs (e.g. food delivery) and ‘passions-turned-work’ (e.g. influencer marketing) to the ‘free labour’ users perform in the service of platforms (e.g. posting and moderating on social media). [...] As such, digital labour presents new opportunities for empowerment *and* reproduces old patterns of exploitation, especially at the (blurred) boundary between play and work» ⁽⁵⁾.

Questa definizione, per quanto raggruppi nello stesso insieme processi profondamente eterogenei, tuttavia restituisce l’opacità del concetto riscontrabile nel dibattito pubblico e, al contempo, evidenzia la commistione di *empowerment* ed *exploitation* e di gioco e lavoro, particolarmente cruciale ed evidente nel caso dei social media in cui si costruiscono esperienze interattive di tipo comunitario. All’interno dei social

⁽⁴⁾ A. GANDINI, [Digital Labour: An Empty Signifier?](#), in *Media, Culture & Society*, 2021, vol. 43, n. 2, pp. 369-380.

⁽⁵⁾ S.N. JUST, K. STORM, S. BUKURU, [Onlife Intersectionalities as Flows of Playbour: The Case of Women in Gaming](#), in *Media, Culture & Society*, 2023, vol. 45, n. 5, p. 901.

media, l'utente è un produttore/creatore di contenuti, nonché fruitore di contenuti altrui, la cui attività può essere descritta attraverso il concetto di *playbour*. Originariamente introdotto in relazione alla pratica del *modding*, ovvero la produzione *fan made* di contenuti di un videogame che migliorano l'esperienza utente, introducono nuove funzionalità e in generale ampliano ciò che è possibile fare con le *affordances* del gioco al di là di quanto pensato dai produttori, il concetto di *playbour* consente di individuare una forma di precarietà specifica nell'ambito di produzione di contenuti digitali:

«the precarious status of modding as a form of unpaid labour is veiled by the perception of modding as a leisure activity, or simply as an extension of play. This draws attention to the fact that in the entertainment industries, the relationship between work and play is changing, leading, as it were, to a hybrid form of 'playbour'»⁽⁶⁾.

Playbour designa quindi in origine il lavoro gratuito fatto per passione in cui si ha un'estrazione di valore a favore, in questo caso, delle aziende produttrici del gioco, ma il termine è stato applicato anche per le pratiche di *gamification* del lavoro e per le forme di *aspirational labour* caratterizzate dalla dimensione della *playfulness*, intesa come la produzione di valore sociale ed economico attraverso un'attività ludica⁽⁷⁾.

Ciò che nasce come un gioco o un passatempo in specifiche circostanze può diventare un'attività retribuita e dunque un lavoro. I social media, si potrebbe dire, rendono possibili tali circostanze, attraverso programmi di *partnership* a cui è possibile accedere dopo aver raggiunto un certo traguardo di popolarità misurato in numero di *followers*, interazioni e altre metriche specifiche della piattaforma. Nell'economia del *playbour*, inizialmente il successo di una piattaforma era interdipendente dalla fama raggiunta dai *content creator* (influencer), tuttavia eventi come l'#Adpocalypse⁽⁸⁾ e la relativa invisibilità dovuta alla *discriminazione*

⁽⁶⁾ J. KÜCKLICH, [Precarious Playbour: Modders and the Digital Games Industry](#), in *Fibreculture Journal*, 2005, vol. 5.

⁽⁷⁾ S.N. JUST, K. STORM, S. BUKURU, *op. cit.*, p. 900.

⁽⁸⁾ Il termine-hashtag #Adpocalypse, unione di *advertisement* e *apocalypse*, indica l'esodo di massa da parte degli inserzionisti su YouTube avvenuto nel 2016, causato dalla mancanza di un vero e proprio controllo dei contenuti dei video da parte di YouTube sulla selezione degli annunci. Le aziende, infatti, nel timore di vedere associati i propri marchi a contenuti controversi o offensivi ridussero i propri investimenti

dell' algoritmo ⁽⁹⁾ hanno spinto ad una normalizzazione della presenza *multi-platform* dei creator e al ricorso a forme di *digital patronage* attraverso piattaforme dedicate come Patreon o Ko-Fi.

Il nesso tra *playbour* e *digital patronage* risulta particolarmente evidente in una piattaforma di intrattenimento interattivo in *live streaming*: Twitch.tv. Nata nel 2011 come *spin-off* dedicato al gaming di Justin.tv, una piattaforma creata nel 2007 per consentire la trasmissione *live* di contenuti generati dagli utenti, nel 2014 Twitch viene acquistata da Amazon, che nel 2016 introduce fra i vantaggi del programma Amazon Prime la possibilità di abbonarsi a un canale Twitch gratuitamente. Nel 2020, in concomitanza con la forte crescita della piattaforma durante la pandemia da Covid-19 – Twitch contava 4,2 milioni di streamer attivi ad aprile 2019, diventati 7,2 milioni ad aprile 2020 (+71,4%), con 889 milioni di ore di visualizzazione ad aprile 2019, salite a 1,8 miliardi ad aprile 2020 (+102,5%) ⁽¹⁰⁾ – Twitch Prime viene ampliato in Prime Gaming, con l'inclusione della possibilità di accedere a contenuti *in-game* esclusivi per numerosi titoli e di scaricare gratuitamente alcuni videogiochi. L'identità di Twitch resta quindi legata alla cultura videoludica e all'invenzione di un nuovo modo di condividere l'esperienza del giocare ai videogiochi, con uno streamer che trasmette il proprio *gameplay* commentandolo in tempo reale e interagendo con gli spettatori che partecipano tramite una chat testuale ⁽¹¹⁾. La chat rende possibile l'integrazione

pubblicitari. YouTube rispose migliorando i controlli e introducendo algoritmi che premiano contenuti *family friendly* e salvaguardanti la *brand safety*. Tuttavia, dal lato dei *content creator* le conseguenze furono improvvise e dirimpenti in termini di riduzione dei guadagni, spingendo gli *youtuber* professionisti ed emergenti a trovare fonti di sostentamento alternative, soprattutto attraverso aziende sponsor e abbonamenti e donazioni da parte delle proprie community attraverso piattaforme di *digital patronage* come *Patreon.com*.

⁽⁹⁾ Z. GLATT, *Precarity, discrimination and (in)visibility: An Ethnography of "The Algorithm" in the YouTube Influencer Industry*, in E. COSTA, P.G. LANGE, N. HAYNES, J. SINANAN (a cura di), *The Routledge Companion to Media Anthropology*, Routledge, 2022.

⁽¹⁰⁾ K.N. DUNLAP, M. SHANLEY, J. WAGNER, *Mental Health Live: An Ethnographic Study of the Mental Health of Twitch Streamers during Covid*, in J. BREWER, B. RUBERG, A.L.L. CULLEN, C.J. PERSAUD (a cura di), *Real Life in Real Time. Live Streaming Culture*, The MIT Press, 2023.

⁽¹¹⁾ E. GANDOLFI, *To watch or to play, it is in the game: The game culture on Twitch.tv among performers, plays and audiences*, in *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 2016, vol. 8, p. 1, pp. 63-82; M. SJÖBLOM, J. HAMARI, *Why Do People Watch Others Play*

dei commenti alle azioni compiute dallo streamer nella live, creando una dimensione di partecipazione attiva da parte del pubblico, che co-costruisce la performance e, nel tempo, sostiene la creazione di una cultura specifica del canale ⁽¹²⁾. Twitch ha contribuito alla ridefinizione dell'esperienza videoludica in *spectator activity* ⁽¹³⁾ attraverso la creazione di uno spazio dove trasmettere in diretta il proprio *gameplay*, ha dato origine a nuove pratiche nell'ambito della cultura videoludica, ha permesso lo sviluppo dell'ecosistema degli eSports ⁽¹⁴⁾ e delle professionalità ad esso legate, e ha consentito il riconoscimento dello streamer professionista, grazie a nascenti celebrità come Ninja e Pokimane. Nonostante l'esistenza di altre piattaforme nate sulla sua scia, fra cui YouTube Gaming, Facebook Gaming e la più recente Kick, Twitch resta leader di mercato incontrastato nell'ambito del *live streaming*: nel 2021 ha raggiunto una media di 2,78 milioni di utenti simultanei e 6,9 milioni di streamer attivi al mese ⁽¹⁵⁾, e già dal 2014 si caratterizzava come il quarto sito più visitato al mondo, raggiungendo al suo picco (pre-pandemia) l'1,8% del traffico Internet globale ⁽¹⁶⁾.

A differenza di altre piattaforme dove la monetizzazione per i *content creator* è legata principalmente agli introiti pubblicitari, su Twitch gli streamer che raggiungono lo status di *Affiliate* o di *Partner* ⁽¹⁷⁾ possono

[*Video Games? An Empirical Study on the Motivations of Twitch Users*](#), in *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 75, pp. 985-996.

⁽¹²⁾ G. FORTE, *L'intrattenimento tecnomagico su Twitch Italia. Lavoro, community e pubblici produttivi*, in *Im@go. A Journal of the Social Imaginary*, 2023, vol. 21, pp. 121-145.

⁽¹³⁾ M.R. JOHNSON, J. WOODCOCK, *'It's like the Gold Rush': The Lives and Careers of Professional Video Game Streamers on Twitch.Tv*, in *Information, Communication & Society*, 2017, vol. 22, n. 3, pp. 336-351.

⁽¹⁴⁾ C. MCCUTCHEON, M. HITCHENS, [*eSport and the Exploitation of Digital Labour*](#), in *Journal of Fandom Studies*, 2020, vol. 8, n. 1, pp. 65-81; T.D. SMITHIES, A.J. TOTH, E. CONROY, N. RAMSBOTTOM, M. KOWAL, M.J. CAMPBELL, [*Life After Esports: A Grand Field Challenge*](#), in *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, pp. 1-5.

⁽¹⁵⁾ G.H. WOLFF, C. SHEN, [*Audience Size, Moderator Activity, Gender, and Content Diversity: Exploring User Participation and Financial Commitment on Twitch.Tv*](#), in *New Media & Society*, 2022, vol. 26, n. 2, pp. 859-881.

⁽¹⁶⁾ O. RUVALCABA, J. SHULZE, A. KIM, S.R. BERZENSKI, M.P. OTTEN, [*Women's Experiences in eSports: Gendered Differences in Peer and Spectator Feedback During Competitive Video Game Play*](#), in *Journal of Sport and Social Issues*, 2018, vol. 42, n. 4, pp. 295-311.

⁽¹⁷⁾ Per ottenere lo status di *Affiliate* le linee guida di Twitch prevedono il raggiungimento dei seguenti requisiti-obiettivi: a) raggiungere la quota di 50 followers; b)

monetizzare la relazione con la loro community attraverso diversi mezzi⁽¹⁸⁾: abbonamenti, che partono da 3,99€/mese e si articolano in diversi livelli, con il più alto fissato a 24,99€/mese⁽¹⁹⁾; donazioni fatte dagli spettatori in live; *bit*, ovvero *token* dal valore di 0,01€ ciascuno che possono essere utilizzati per «fare il tifo nella chat mostrando il proprio supporto, per festeggiare alcuni momenti e per far sentire la propria voce»⁽²⁰⁾; *wishlist*: una lista creata dagli streamer di oggetti e strumentazione tecnica che gli spettatori possono acquistare su Amazon e regalare agli streamer; contratti di *sponsorship* con aziende interessate agli streamer in qualità di influencer.

La piattaforma stessa, attraverso l'*affordance* degli status, ma anche attraverso corsi e tutorial⁽²¹⁾, promuove direttamente la crescita lavorativa degli streamer, a cui però deve accompagnarsi una parallela crescita delle community in termini di supporto. Le *affordances* di Twitch che consentono la monetizzazione diretta *on-platform* sono dunque strettamente connotate in tal senso: il focus è posto sul garantire allo streamer le risorse per continuare a svolgere la sua attività⁽²²⁾ e a produrre contenuti offerti gratuitamente al pubblico. In altre parole, il patto comunicativo

trasmettere per almeno 8 ore; c) trasmettere per almeno 7 giorni diversi; d) raggiungere la media di 3 spettatori per trasmissione. Lo status di *Partner* «è pensato per gli affiliati che si dedicano con impegno allo streaming e sono pronti a salire di livello. I partner Twitch sono AA. che trasmettono una grande varietà di contenuti, spaziando tra giochi, musica, talk show e praticamente qualsiasi altro argomento immaginabile». <https://help.twitch.tv/s/article/partner-program-overview?language=it> (ultimo accesso 10/10/2023). I requisiti-obiettivi sono: a) trasmettere per almeno 25 ore; b) trasmettere per almeno 12 giorni differenti; c) raggiungere una media di 75 spettatori per trasmissione.

⁽¹⁸⁾ M.R. JOHNSON, J. WOODCOCK, *“And Today’s Top Donator Is”: How Live Streamers on Twitch.Tv Monetize and Gamify Their Broadcasts*, in *Social Media + Society*, 2019, vol. 5, n. 4, pp. 1-11.

⁽¹⁹⁾ <https://help.twitch.tv/s/article/local-sub-price-countries?language=it#Europe> (ultimo accesso 10/10/2023). Twitch trattiene il 50% del valore di ciascun abbonamento di livello 1, il 40% per gli abbonamenti di livello 2 (del valore di 9,99 €) e il 30% per gli abbonamenti di livello 3 (del valore di 24,99 €).

⁽²⁰⁾ <https://www.twitch.tv/creatorcamp/it-it/paths/monetize-your-content/bits-and-subscriptions/> (ultimo accesso 11/10/2023).

⁽²¹⁾ Nella pagina Twitch Creator Camp è presentato un corso online ad accesso libero di 210 ore su aspetti tecnici (come iniziare a trasmettere, requisiti hardware e software), regolatori (copyright, policy e linee guida), promozionali (*personal branding*, *community building*, monetizzazione) e contenutistici (musica, arte, eSports, ecc.) <https://www.twitch.tv/creatorcamp/en/> (ultimo accesso 10/10/2023).

⁽²²⁾ J. SWORDS, *op. cit.*

fra streamer e community legittima la possibilità di parlare apertamente di denaro, purché all'interno del *frame* del supporto e del riconoscimento al lavoro dello streamer, un lavoro che, nell'autodescrizione di molti streamer (ma anche di alcuni studiosi citati sinora), viene sempre più connotato in termini professionali (*professional streamer*).

Ma in che senso è possibile parlare di streamer “di professione”? Il concetto di professione definisce tradizionalmente uno status sociale relativo a specifiche maestranze e funzioni, a motivazioni e rappresentazioni, ad una conoscenza esclusiva, inaccessibile ai profani e scientificamente fondata, a cui si accede a seguito di un percorso di formazione specifico in istituzioni come scuole e università e luoghi in cui poter fare un apprendistato. L'insieme di questi caratteri denota contemporaneamente la superiorità simbolica e l'autonomia teorico-pratica del professionista rispetto alle altre persone⁽²³⁾. Quest'ampia definizione, ricalcando alcune fattispecie storiche (come il medico, l'avvocato, l'insegnante), se usata come metro di paragone per valutare il gradiente di professionalizzazione delle nuove figure emergenti, può occultare conflitti e tensioni legati al mancato riconoscimento sociale e formale di tali professionalità e quindi impedire la comprensione della rilevanza socioeconomica del mutamento in corso⁽²⁴⁾. Per quanto concerne i lavori su piattaforma e i *content creator*, in ragione della complessa rete di relazioni lavorative che si instaura tra le diverse parti, può risultare più utile l'adozione di un approccio sistemico. Nella proposta teorica elaborata da Andrew Abbott una professione è definita come “controllo di un'occupazione” attraverso una maestranza tecnica e pratica ed una conoscenza astratta, poiché

«it is the control of work that brings the professions into conflict with each other, and makes their histories interdependent. It is differentiation in types of work that often leads to serious differentiation within the professions. [...] The central phenomenon of professional life is thus the link between a profession and its work, a link I shall call jurisdiction. To analyze professional development is to analyze how this link is created in

(23) H. SIEGRIST, *Professionalization/Professional in History*, in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier, 2001.

(24) A tal riguardo, si veda l'intervento alla Camera dei Deputati del filosofo, Youtuber ed ex streamer su Twitch Riccardo Dal Ferro (Rick DuFer) in occasione del convegno “Professione creator – Il quadro normativo e socioeconomico per l'Italia” tenutosi il 25 gennaio 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=QO1Hy3vPKgl> (ultimo accesso 29/02/2024).

work, how it is anchored by formal and informal social structure, and how the interplay of jurisdictional links between professions determines the history of the individual professions themselves» (25).

Concepire la professione in termini di “giurisdizione” consente infatti di inquadrare il processo di professionalizzazione come un percorso di creazione e consolidamento attraverso la pratica lavorativa di quelle risorse necessarie alla “occupazione” di uno spazio esclusivo di riconoscimento all’interno di un ambiente sociale già strutturato in professioni e segnato da conflitti di giurisdizione. Nel caso in esame, la *professionalità* degli streamer è inquadrabile come il possesso e l’esercizio di una maestranza e un sapere specifici, ovvero di una capacità effettiva di influenzare i propri colleghi e Twitch come “datore di lavoro”. Di conseguenza, la *professionalizzazione* degli streamer può essere preliminarmente definita come l’insieme dei processi orientati al riconoscimento interno ed esterno di una propria e specifica giurisdizione, garanzia di una relativa autonomia creativa e indipendenza economica.

Per comprendere più a fondo la specificità di tale processo è essenziale, da un lato, esaminare la relazione tra le *affordances* e le norme della piattaforma che consentono e vincolano le opportunità di monetizzazione e, dall’altro, la relazione tra streamer e pubblico (inteso come community) e le risorse mobilitate al fine di trasformare ciò che nasce come un pas-satempo in un lavoro e riuscire a “vivere e sopravvivere” sulla piattaforma (26).

3. Twitch come campo di ricerca

La letteratura sociologica su Twitch nel contesto italiano è ancora frammentaria. I pochi contributi hanno indagato aspetti quali le disuguaglianze nelle opportunità di monetizzazione sulla piattaforma (27) e la

(25) A. ABBOTT, *The system of professions*, University of Chicago Press, 1988, p. 20.

(26) R. CARRADORE, L. CARRERA, [Vivere e sopravvivere nella community videoludica di Twitch Italia = Living and Surviving in gaming community of Twitch Italia](#), in *Hermes. Journal of Communication*, 2019, vol. 15, pp. 109-140.

(27) A. HOUSSARD, F. PILATI, M. TARTARI, P.L. SACCO, R. GALLOTTI, [Monetization in Online Streaming Platforms: An Exploration of Inequalities in Twitch.Tv](#), in *Scientific Reports*, 2023, vol. 13, pp. 3-12.

relazione fra streamer e spettatori ⁽²⁸⁾, così come il medium videoludico ⁽²⁹⁾ e la *gaming culture*, senza tematizzare la precarietà specifica nella professionalizzazione sulla piattaforma. Nel contesto internazionale si è sviluppato un significativo corpus di letteratura su Twitch, ma restano poche le ricerche che si basano su approcci qualitativi che indagano le esperienze degli streamer ⁽³⁰⁾, prediligendo invece approcci quantitativi basati sullo *scraping* di dati dalla chat.

Situato all'interno di un progetto più ampio sulle professionalità emergenti nelle piattaforme di *videostreaming* ⁽³¹⁾, il presente contributo si basa su una ricerca longitudinale qualitativa comprendente 22 interviste semi-strutturate realizzate attraverso videochiamate su Discord nel 2017 (9 ragazzi e 2 ragazze) e nel 2021 (11 ragazze), e sull'osservazione netnografica ⁽³²⁾ dei canali Twitch dei soggetti intervistati ⁽³³⁾.

Nella prima tornata di interviste si è voluto perimetrare il campo dell'esperienza degli streamer videogiocatori e la dinamica

⁽²⁸⁾ E. GANDOLFI, *op. cit.*

⁽²⁹⁾ M.B. CARBONE, R. FASSONE (a cura di), *Il videogioco in Italia: storie, rappresentazioni, contesti*, Mimesis, 2020; R. NARDONE, *Videogames between Ethics and Politics*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 2017, vol. 12, n. 2, pp. 41-55; E. CHIRCHIANO, A. TUSELLI, *Che genere di videogame? Le rappresentazioni di genere nell'universo videoludico*, in *Hermes. Journal of Communication*, 2016, vol. 7, pp. 295-320; S. MULARGIA, *Videogiochi in Italia. Mercato e consumatori tra relazioni sociali mediate e autoproduzione dal basso*, in *Economia dei Servizi*, 2010, vol. 2, pp. 283-310.

⁽³⁰⁾ K.P.B. ALVAREZ, V.H.H. CHEN, *Community and Capital: Experiences of Women Game Streamers in Southeast Asia*, in *ACM Transactions on Social Computing*, 2021, vol. 4, n. 3, pp. 1-22; S. DARGONAKI, *Performing Gender on Twitch.Tv: Gendered Playbour through Butlerian Theory*, in *International Journal of Media & Cultural Politics*, 2018, vol. 14, n. 1, pp. 103-110; B. RUBERG, A.L.L. CULLEN, *Feeling for an Audience: The Gendered Emotional Labor of Video Game Live Streaming*, in *Digital Culture & Society*, 2019, vol. 5, n. 2, pp. 85-102; V. YU, K.P.B. ALVAREZ, V.H.H. CHEN, *Game Streamers' Practices on Twitch and Management of Well-Being*, in *Journal of Communication Technology*, 2021, vol. 4, n. 1, pp. 54-77; K.N. DUNLAP, M. SHANLEY, J. WAGNER, *op. cit.*

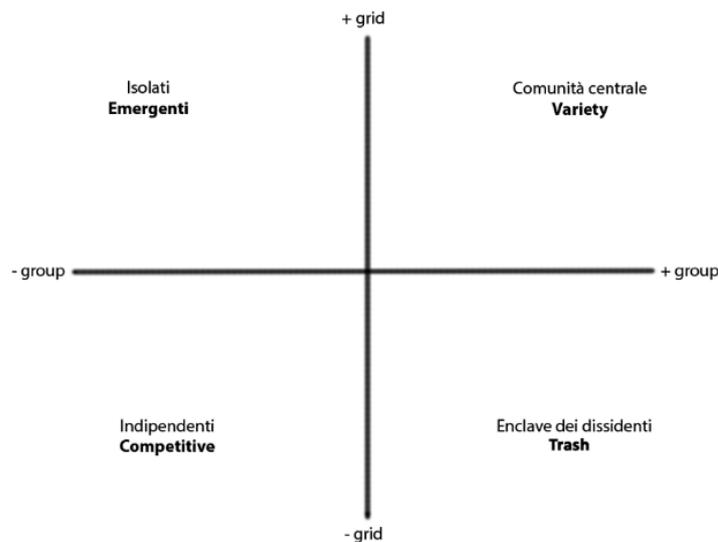
⁽³¹⁾ R. CARRADORE, *Comunità limitata. Esplorazione delle professionalità emergenti nei Social Media*, in *Città in Controluce*, 2017, vol. 29/30, pp. 188-199.

⁽³²⁾ R.V. KOZINETS, *Netnography: redefined*, 2nd edition, Sage, 2015.

⁽³³⁾ I canali sono stati selezionati a partire da un elenco fornito da una testimone privilegiata, a cui si sono aggiunte due interviste svolte a seguito della partecipazione all'edizione 2021 di Round One (<https://roundone.gg/>), un evento business dedicato alla promozione degli eSports nel contesto italiano, e altre due interviste ottenute grazie a contatti personali.

dell'interazione tra streamer e pubblico, al fine di delineare il campo sociale di Twitch, le sue norme, i suoi valori, e i relativi conflitti. La traccia delle interviste è stata costruita attorno a quattro dimensioni: 1) *biografica*, come ci si è avvicinati alla cultura videoludica e come si è diventati streamer su Twitch; 2) *professionale*, dalla percezione della propria attività su Twitch come lavoro retribuito, alle prospettive future, al rapporto con le *affordances* e le regole della piattaforma; 3) *relazionale*, Twitch come spazio di costruzione di relazioni con i colleghi, con la propria community, con il pubblico, con gli sponsor; 4) *valutativa*, intesa come valutazione riflessiva della propria esperienza su Twitch come streamer. I risultati di questa fase hanno messo in luce l'utilità di un approccio metodologico che integra la teoria del campo di Bourdieu⁽³⁴⁾ con il modello *grid-group* di Mary Douglas⁽³⁵⁾. Da ciò è stato possibile individuare quattro tipi di streamer (Figura 1).

Figura 1. Modello Griglia-Gruppo della community videoludica di Twitch



Fonte: R. CARRADORE, L. CARRERA, *op. cit.*, p. 119

Gli streamer *emergenti* sono i nuovi arrivati che, anche a causa dell'assenza di *affordances* di *discoverability* della piattaforma, si trovano in

⁽³⁴⁾ P. BOURDIEU, *Ragioni pratiche*, Il Mulino, 2009.

⁽³⁵⁾ M. DOUGLAS, *Natural Symbols: Explorations in Cosmology*, Routledge, 2010.

una posizione di forte svantaggio e isolamento iniziale che li spinge a muoversi verso gli altri quadranti adottando strategie differenti a seconda che si faccia leva sull'asse gruppo, in accordo o meno con le norme implicite consolidate nella community, o sull'asse griglia, mettendo in discussione tali norme. Gli *indipendenti* sono i *pro-player competitive*, che usano la piattaforma come vetrina del proprio *gaming capital* ⁽³⁶⁾ senza un vero impegno nei confronti del proprio seguito, dimostrando una certa indifferenza e indipendenza dalle logiche comunitarie di Twitch ⁽³⁷⁾. Sul versante destro del diagramma si fronteggiano la *comunità centrale* di streamer *variety*, caratterizzata da una forte interiorizzazione delle regole della community, e l'*enclave dei dissidenti*, rubricata denigratoriamente *trash* dal punto di vista della comunità centrale. Tra le due si riscontra una tensione al livello dei valori del *personal branding* e del *community building*: gli streamer *variety* mostrano un interesse specifico verso la professionalizzazione, mentre gli streamer *trash* sembrano più orientati ad alimentare un legame costante con la community attraverso stili comunicativi aggressivi, anticonformisti e, spesso, politicamente scorretti. Dal punto di vista della comunità centrale, l'*enclave dei dissidenti* rappresenta una fonte di disordine e di potenziale discredito di Twitch.

La seconda fase è stata dedicata alla comprensione del posizionamento delle donne all'interno di un campo sociale prettamente maschile come quello videoludico, e alle trasformazioni che la piattaforma Twitch ha operato in quanto spazio cardine della cultura e della socializzazione videoludica contemporanea. In questa tornata la traccia delle interviste ha approfondito le dimensioni già battute: 1) *biografica*, sul percorso che ha condotto a diventare videogioatrici e all'apertura del canale su Twitch; 2) *relazionale*, focalizzando il rapporto con il proprio pubblico e il *community building* nella sua evoluzione temporale; 3) la *doppia percezione di Twitch* come piattaforma e come community; 4) la *dimensione di genere* su Twitch. Le interviste sono state integrate dall'osservazione netnografica dei canali delle streamer intervistate, mettendo a fuoco alcune dimensioni tangibili (disposizione del *setting*: illuminazione, inquadratura, elementi visibili sullo sfondo; grafica e contenuti testuali del canale:

⁽³⁶⁾ M. CONSALVO, [Cheating: Gaining Advantage in Videogames](#), The MIT Press, 2007.

⁽³⁷⁾ Dal punto di vista dell'intrattenimento interattivo, le trasmissioni degli streamer *competitive* possono essere paragonate a quelle sportive nella televisione tradizionale, con la differenza importante del supporto economico diretto da parte del pubblico.

presentazione, illustrazioni, link ad altri social, regole del canale; usi delle *affordances* di Twitch: badge per abbonati, punti canale) e intangibili (stile di interazione con il pubblico, stile di presentazione di sé, clima comunicativo). I dati raccolti in questa fase evidenziano la centralità di uno stress emozionale che caratterizza il processo di professionalizzazione delle streamer in quanto soggetti dalla cittadinanza condizionata all'interno di questo spazio della cultura videoludica ⁽³⁸⁾.

La rilevanza della dimensione emozionale nella trasformazione di un passatempo in un'attività lavorativa ci ha indotti a riesaminare i dati raccolti in entrambe le fasi per ricostruire un quadro più ampio in cui collocare l'attività di streamer. Nel prosieguo cercheremo dunque di delineare lo spazio dei vincoli e delle opportunità che caratterizza la professionalizzazione degli streamer, processo che risulta attraversato da numerose faglie e criticità non solo di ordine economico ma anche psicologico e relazionale in relazione alle *affordances* della piattaforma e alle specificità dell'intrattenimento interattivo.

4. La professionalizzazione degli streamer su Twitch

Nel presentare i risultati della ricerca intendiamo mettere in luce tre dimensioni analitiche della professionalizzazione come giurisdizione, che delineano i contorni dell'esperienza lavorativa degli streamer su Twitch: a) la dimensione *economica*, che ha come posta in gioco la monetizzazione; b) la dimensione *politica*, che ha come posta in gioco il riconoscimento e l'appartenenza legittima alla community intesa come campo sociale; c) e la dimensione *soggettiva*, la cui posta in gioco è la crescita professionale in un contesto competitivo e cooperativo. Si tratta di dimensioni sono fortemente intrecciate, in quanto il *gaming* a livelli professionali (eSports) e, per estensione, il *game streaming* sono terreni in cui le entrate sono generate da un'attività normalmente associata al tempo libero, e i giocatori sono «the main agents in a new form of self-commodification of the labouring subject» ⁽³⁹⁾. A partire dall'individuazione delle problematiche e nodi critici che definiscono tale esperienza

⁽³⁸⁾ R. CARRADORE, T. PIROLA, *Gamer/girl. Strategie di negoziazione della femminilità nel campo videoludico di Twitch Italia*, in *Sociologia della comunicazione*, 2022, vol. 63, pp. 111-130.

⁽³⁹⁾ S. DARGONAKI, *op. cit.*, p. 8.

lavorativa, verranno in seguito delineate le principali fonti di criticità e precarietà nel campo relazionale degli streamer.

4.1. Monetizzazione e supporto

L'infrastruttura tecnica e la *governance* normativa⁽⁴⁰⁾ di Twitch rendono possibile e al contempo vincolano lo sviluppo di una specifica forma di imprenditoria digitale⁽⁴¹⁾ caratterizzata dalla conversione di diverse forme di capitale (sociale, tecnologico, subculturale ed erotico) possedute dallo streamer in capitale economico. Le possibilità di monetizzazione di questi capitali – e di estrazione di valore sia dagli spettatori che dagli streamer a favore di Twitch – sono incorporate nelle tre funzioni di intermediazione svolte dalla piattaforma: finanziaria, regolatoria, e culturale. Poiché gli streamer producono valore non solo per sé ma anche in qualità di partner commerciali di Twitch, è lecito chiedersi se e in quali modi la piattaforma sostenga gli streamer e intervenga in tale rapporto di valorizzazione. Rispondere a questi interrogativi consentirà di definire in termini di stabilità o precarietà i contorni economici della professione di streamer.

Tra gamification e gambification

Il forte legame fra la piattaforma e la cultura del gaming si riflette innanzitutto nelle *affordances* della piattaforma stessa⁽⁴²⁾: da un lato, nell'organizzazione dei contenuti, in quanto ogni videogioco (titolo) costituisce una categoria a sé stante, accanto a categorie molto ampie come “Quattro chiacchiere”, “Talk show e podcast”, “Arte” e “Cibi e bevande” dedicate a tutto ciò che esula dal gaming; dall'altro, nei meccanismi di *gamification* e finanche di *gambification*⁽⁴³⁾ dell'esperienza di fruizione e di interazione con gli streamer. L'*affordance* che meglio esprime tali

⁽⁴⁰⁾ G. FORTE, *op. cit.*

⁽⁴¹⁾ P. WOLLBORN, D. DORNEKOTT, U. HOLDER, [Entrepreneurial Efforts and Opportunity Costs: Evidence from Twitch Streamers](#), in *International Entrepreneurship and Management Journal*, 2023, vol. 19, pp. 1209-1238.

⁽⁴²⁾ HOUSSARD *ET AL.*, *op. cit.*

⁽⁴³⁾ B. ABARBANEL, M.R. JOHNSON, [Gambling Engagement Mechanisms in Twitch Live Streaming](#), in *International Gambling Studies*, 2020, vol. 20, n. 3, pp. 393-413.

meccanismi è quella dei “Punti canale”⁽⁴⁴⁾, che gli spettatori possono raccogliere in base al tempo di fruizione (gli abbonati ottengono il 20% di punti in più rispetto ai non abbonati). A intervalli casuali appaiono dei forzieri che consentono, con un clic, di ottenere punti bonus, incentivando una fruizione attiva della live rispetto alla fruizione in sottofondo durante lo svolgimento di altre attività. Nel caso degli streamer gamer, i punti canale possono inoltre essere utilizzati per scommettere sull’esito delle partite e queste scommesse danno la possibilità di suddividere casualmente l’intero montepremi scommesso dagli spettatori fra gli spettatori della fazione vincitrice.

I punti canale servono per riscattare dei premi, sia interni alla live, come la possibilità di mettere in evidenza un messaggio nella chat o lo sblocco di emoji normalmente riservate agli abbonati, che esterni, come la possibilità di ottenere ricompense personalizzate dalla/o streamer (portachiavi, illustrazioni) o dei biglietti per eventi in presenza, o ancora come l’esecuzione di micro-performance, come la recitazione di uno scioglilingua, o la realizzazione di prodotti digitali in live su commissione. Altri usi includono benefici spendibili direttamente nel canale, come un mese di abbonamento gratis o lo status di VIP. Al di là delle *affordances*, tra streamer e pubblico in chat è frequente osservare dinamiche di *call-to-action* in cui lo streamer stabilisce un premio collettivo al raggiungimento di una determinata soglia di donazioni. Charlotte Panneton ha messo in evidenza come la logica della *gamification* non riguardi solo il rapporto fra spettatori e streamer, ma si estenda anche al rapporto fra streamer e piattaforma, grazie all’interazione fra due *affordances*: il sistema di monetizzazione condizionale e stratificato legato al raggiungimento degli status di *Affiliate* e di *Partner*, e il sistema di obiettivi incorporato nella *creator dashboard* (pannello di controllo da cui gli streamer impostano la propria live). L’Autrice sottolinea come gli obiettivi svolgano la duplice funzione di fornire dei traguardi e definire degli standard, incoraggiando il *grind*: «streamer activity oriented toward a sense of progression, with dedicated, metric-focused efforts aimed at attracting and retaining viewers, followers, and subscribers per targets established by

⁽⁴⁴⁾ <https://help.twitch.tv/s/article/channel-points-guide?language=it> (ultimo accesso 28/09/2023).

the platform»⁽⁴⁵⁾. In questo modo, la piattaforma promuove l'interiorizzazione di traguardi e di uno sguardo sempre rivolto alla crescita come parte dell'habitus dello streamer.

Le dinamiche di *gamification* e *gambification* possono intrecciarsi in soluzioni fortemente interattive. Un caso interessante è il format del gioco di ruolo *Lupus in Tabula* nel canale Cerbero podcast⁽⁴⁶⁾. Durante le partite, a cui partecipano circa una decina di persone in presenza, nella chat (che può essere letta solo dal regista) gli abbonati possono scommettere i propri punti canale sulla squadra vincente per moltiplicarli. Proprio in ragione della scommessa, il pubblico svolge il ruolo di controllore sulla condotta dei giocatori e sulla conduzione da parte del master e, in caso di errori o scorrettezze, denuncia l'evento scrivendo in chat messaggi come "SCAM" (truffa) e "REFUND" (rimborso), a cui il regista e il master reagiscono in tempo reale⁽⁴⁷⁾. Infine, il patto comunicativo con il pubblico all'interno di questo format prevede che al raggiungimento di 100 *sub* (abbonamenti) donati (corrispondenti a circa 399€) venga "sbloccata" e performata la terza partita al gioco, allungando così la durata della live.

Attriti e indifferenza: discoverability, fidelizzazione, tutela dei creator

Se da un lato le *affordances* di Twitch consentono allo streamer di ricevere facilmente supporto economico diretto da parte dei membri della community, dalle nostre interviste e osservazioni è emersa una diffusa percezione fra gli streamer che Twitch sia indifferente alle esigenze dei

⁽⁴⁵⁾ C. PANNETON, *Cultures of Precarity and "Grinding" for Audiences on Twitch.tv*, in J. BREWER, B. RUBERG, A.L.L. CULLEN, C.J. PERSAUD (a cura di), *Real Life in Real Time. Live Streaming Culture*, The MIT Press, 2023, p. 277.

⁽⁴⁶⁾ Le registrazioni delle trasmissioni di questo come di altri format del canale vengono ricaricate su YouTube e sono subito visibili da parte degli abbonati, e gratuitamente dopo qualche giorno da parte dei non abbonati.

⁽⁴⁷⁾ Tali denunce hanno una connotazione ironica in relazione alla grande attenzione dedicata dal canale alla discussione di casi di truffe online e gioco d'azzardo su Twitch. Il gioco d'azzardo è formalmente ammesso sulla piattaforma, dato che è legale negli Stati Uniti, ma Twitch – a seguito di denunce e *call out* della natura predatoria di alcuni siti di gioco d'azzardo – ha proibito lo streaming di «listed sites that contain slots, roulette, and dice games and are unlicensed in the U.S. or other jurisdictions that offer consumer protections like deposit limits, waiting periods, and age verification systems», ma continua a consentire «websites that focus on sports betting, fantasy sports, and poker». https://safety.twitch.tv/s/article/Prohibiting-Unsafe-Slots-Roulette-and-Dice-Gambling-Sites?language=en_US (ultimo accesso 12/10/2023).

propri *content creator*, percezione confermata anche da altre ricerche, come ad esempio il lavoro di Han e colleghi ⁽⁴⁸⁾ che ha indagato gli *hate raid* ⁽⁴⁹⁾ e ha riscontrato la lentezza della piattaforma nell'implementare strumenti tecnici in grado di aiutare gli streamer a proteggersi e a reagire agli attacchi ⁽⁵⁰⁾.

I nostri intervistati hanno sottolineato diverse criticità nell'infrastruttura socio-tecnica di Twitch che hanno un impatto sulle loro possibilità di crescita e di stabilità economica. In primo luogo, Twitch è l'unica fra le grandi piattaforme (per lo meno fra quelle diffuse nei Paesi occidentali) a non aver implementato algoritmi di raccomandazione ⁽⁵¹⁾, che suggeriscono agli utenti canali simili a quelli che già seguono, creando così un problema di *discoverability* per gli streamer. In secondo luogo, molti streamer dipendono economicamente dagli abbonamenti gratuiti sottoscritti dagli spettatori usando Amazon Prime, sui quali Twitch trattiene il 68,7% rispetto al 50% sugli abbonamenti standard, lasciando agli streamer 1,56€ su 4,99€ ⁽⁵²⁾; inoltre, gli abbonamenti sottoscritti in questo modo non si rinnovano automaticamente, causando significative fluttuazioni nelle entrate degli streamer.

⁽⁴⁸⁾ C. HAN, J. SEERING, D. KUMAR, J.T. HANCOCK, Z. DURUMERIC, [Hate Raids on Twitch: Echoes of the Past, New Modalities, and Implications for Platform Governance](#), in *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 2023, vol. 7, n. CSCW1, pp. 1-28.

⁽⁴⁹⁾ Gli *hate raid* utilizzano una funzione di Twitch, la possibilità di trasferirsi con tutti i propri spettatori nella chat di un altro canale, detta appunto *raid*, per compiere attacchi malevoli nei confronti di un/a streamer. Questi attacchi sono solitamente realizzati con bot (account usa e getta programmati appositamente) che invadono la chat spammando messaggi d'odio, spesso di carattere razzista e/o antisemita, e sono spesso rivolti a canali che utilizzano i tag identificativi "Black", "African American" e "LGBTQ+".

⁽⁵⁰⁾ Ad esempio, il "Panic Button", una funzione che cancella il contenuto della chat e attiva la modalità "solo abbonati", è stato sviluppato da uno streamer noto come Nutty durante l'impennata di *hate raid* di settembre 2021, ma è stato integrato fra le funzionalità ufficiali di Twitch – con il nome di Shield Mode – solo a novembre 2022. Altri strumenti creati da sviluppatori indipendenti per aiutare gli streamer a riprendere il controllo della situazione durante un *hate raid* includono Sery_Bot, in grado di disattivare tutti gli altri bot, e liste generate dalla community di account coinvolti negli *hate raid* che possono essere bannati preventivamente dal proprio canale.

⁽⁵¹⁾ HOUSSARD ET AL., *op. cit.*

⁽⁵²⁾ <https://www.esquire.com/it/lifestyle/tecnologia/a42314986/quanto-guadagnano-streamer-twitch/> (ultimo accesso 11/10/2023). Twitch non dichiara apertamente quanto gli streamer ottengono da ciascun abbonamento sottoscritto con il Prime.

Un'altra fonte di attrito è data dal posizionamento delle interruzioni pubblicitarie che incide sull'esperienza di fruizione da parte degli spettatori non abbonati. A tal proposito occorre distinguere pubblicità *pre-roll* e *mid-roll* a seconda del posizionamento. Le pubblicità *pre-roll* si avviano automaticamente quando si apre il canale e gli streamer non hanno la possibilità di disattivarle del tutto. Diverso è il caso delle pubblicità *mid-roll*, la cui frequenza e durata possono essere programmate in anticipo da parte dello streamer. Inoltre, sempre durante la trasmissione, è possibile mandare in onda manualmente delle pubblicità *mid-roll* con una durata a scelta (usate solitamente per segnalare l'assenza temporanea dello streamer dalla sua postazione). Inoltre, come ci è stato riferito da Stormkyleis, streamer del canale MarioCastle,

«Opzionalmente, se mandi le pubblicità *mid-roll*, puoi scegliere di disattivare le *pre-roll* per un periodo proporzionale alla durata delle *mid-roll* (per esempio, se mandi 30 secondi di *mid-roll*, puoi disattivare le *pre-roll* per 30 minuti). [...] Se lo desideri puoi davvero tappezzare il tuo stream di pubblicità, ma non puoi disattivarle del tutto».

In altre parole, poiché le pubblicità *pre-roll* sono quelle che causano maggior attrito nel pubblico, lo streamer è di fatto forzato a preferire le *mid-roll*, per quanto possano rendere frustrante l'esperienza di fruizione da parte degli spettatori non abbonati con il rischio da indurli a cambiare canale. Questo *trade-off* è di fatto incoraggiato da Twitch, che offre agli streamer una ripartizione degli introiti pubblicitari più favorevole (55%) se mantengono attiva la programmazione degli annunci consigliata anziché impostarne una personalizzata.

L'insieme di questi elementi spinge gli streamer ad affrontare il problema della bassa *discoverability* su Twitch aumentando in modo consistente la propria presenza in *live*, ogni giorno e per molte ore consecutive, dal momento che avere una *schedule* regolare nell'arco della settimana e senza periodi di assenza dalla piattaforma consente di intercettare una nicchia di pubblico in base alle sue disponibilità di tempo e di fidelizzare gli spettatori, che possono aspettarsi di trovare quello streamer *live* sempre agli stessi orari. Twitch struttura quindi un sistema di incentivi per gli streamer a offrire trasmissioni sempre più lunghe ⁽⁵³⁾ e a una

⁽⁵³⁾ Non sono infrequenti le cosiddette “maratone estensibili”, in cui la durata della live viene prolungata in base alle donazioni e agli abbonamenti sottoscritti durante la live

riduzione delle assenze dalla piattaforma (⁵⁴), che hanno un evidente impatto sulla dimensione emotiva e sulla stessa salute mentale degli streamer, con elevati rischi di *burnout*.

4.2. Appartenenza e riconoscimento

Le piattaforme svolgono la loro funzione di *intermediari di regolazione* attraverso linee guida e termini di servizio che, delimitando le forme di espressione legittime al loro interno, si configurano come artefatti che incorporano e cristallizzano norme e valori circolanti nella specifica cultura della piattaforma, e possono costruire una struttura di vincoli che ha impatti differenziati sulle possibilità di conversione di alcune forme di capitale in capitale economico.

Gaming capital vs. erotic capital

La risorsa subculturale propria della cultura videoludica, il *gaming capital*, insieme a forme di capitale legate alla capacità di intrattenere e di costruire legami con la propria community, rappresentano le forme di capitale più valorizzate e legittimate su Twitch. Ricerche precedenti (⁵⁵) hanno messo in evidenza come la cultura e le regole di Twitch restringono l'impiego del capitale erotico (⁵⁶) femminile, visto come una risorsa illegittima da monetizzare e come un marcatore di inautenticità. L'autenticità è infatti una componente cruciale per consentire a uno streamer di costruire e mantenere nel tempo legami con gli spettatori, creando così una propria community in cui le relazioni tra i membri, portate avanti

stessa, arrivando spesso a superare le 24 o 48 ore consecutive. In questi eventi speciali, allo streamer si alternano in live diversi ospiti in modo da non interrompere la trasmissione.

(⁵⁴) K. MACDONALD, *'I Am Not Gonna Die on the Internet for You!': How Game Streaming Went from Dream Job to a Burnout Nightmare*, in *The Guardian*, 26 novembre 2021, C. PANNETON, *op. cit.*

(⁵⁵) B. RUBERG, A.L.L. CULLEN, K. BREWSTER, *Nothing but a "Titty Streamer": Legitimacy, Labor, and the Debate over Women's Breasts in Video Game Live Streaming*, in *Critical Studies in Media Communication*, 2019, vol. 36, n. 5, pp. 466-481; B. RUBERG, *"Obscene, Pornographic, or Otherwise Objectionable": Biased Definitions of Sexual Content in Video Game Live Streaming*, in *New Media & Society*, 2021, vol. 23, n. 6, pp. 1681-1699.

(⁵⁶) C. HAKIM, *Erotic Capital*, in *European Sociological Review*, 2010, vol. 26, n. 5, pp. 499-518.

attraverso spazi riservati come server Discord e canali Telegram, sono altrettanto importanti della relazione tra streamer e pubblico. Il capitale erotico femminile si configura come una risorsa illegittima su Twitch perché, se da un lato è in grado di conferire un vantaggio competitivo⁽⁵⁷⁾ nell'attrarre e sostenere l'attenzione in una piattaforma composta all'81,5% da un pubblico maschile⁽⁵⁸⁾, dall'altro è percepito come incompatibile con le competenze che definiscono la professionalità della streamer. Perciò le donne o sono tollerate in quanto attraenti ma non apprezzate per le loro personalità e abilità videoludiche, o viceversa⁽⁵⁹⁾. Le streamer sono quindi tenute a dimostrare di "meritare" di stare su Twitch grazie alle proprie capacità di videogioatrici e non al fatto di capitalizzare sull'attrattività erotica:

«Uno appena arrivato, vede [che] in confronto a lui una donna fa 30 spettatori, magari lui ne fa 10, "E va be' ma tanto, eh, ti credo, quella c'ha le tette, eh ti credo, è una donna, eh", questo è quello che viene detto, pure su di me, eh. So per certo [...] che delle persone pensano che io sia arrivata dove sto adesso perché ho le tette, sostanzialmente. E questa è una cosa che un po' mi dà fastidio perché giustamente dici, "Va be', allora, cioè, che sto a fa'?" Allora mi metto nuda, faccio prima", cioè, nel senso, tutto il lavoro che c'è dietro non vale niente...e questo un po' mi triggera come cosa, però alla fine sorrido e vado avanti ugualmente». (KodomoYuki)

⁽⁵⁷⁾ Nell'analisi di G.H. WOLFF, C. SHEN, *op. cit.*, le streamer risultavano avere quasi sette volte il numero di spettatori degli uomini nel campione, con un rapporto abbonamenti/spettatori pari a più del doppio dei colleghi. Nei canali delle streamer donne risultavano inoltre esserci il 46% di azioni da parte dei moderatori in più rispetto agli streamer uomini, un dato interessante da porre in relazione con i risultati del lavoro di S. NAKANDALA, G.L. CIAMPAGLIA, N.M. SU, Y. AHN, [Gendered Conversation in a Social Game-Streaming Platform](#), in *arXiv*, 2016, che suggeriscono l'esistenza di un *trade-off* fra il mantenimento di una moderazione rigorosa, che garantisce uno spazio sicuro rispetto ai commenti sessisti e/o a sfondo sessuale, e l'ottenimento di una maggiore visibilità per le streamer.

⁽⁵⁸⁾ A. ZOLIDES, [Gender Moderation and Moderating Gender: Sexual Content Policies in Twitch's Community Guidelines](#), in *New Media & Society*, 2020, vol. 23, n. 10, pp. 2999-3015.

⁽⁵⁹⁾ L. USZKOREIT, [With Great Power Comes Great Responsibility: Video Game Live Streaming and Its Potential Risks and Benefits for Female Gamers](#), in K.L. GRAY, G. VOORHEES, E. VOSSEN (a cura di) *Feminism in Play*, Springer International Publishing, 2018, p. 169.

Le tensioni legate al capitale erotico femminile strutturano un «ambivalent double-bind that captures women between attention and authenticity in streaming cultures»⁽⁶⁰⁾. Le streamer devono negoziare il proprio posizionamento rispetto allo stereotipo della *boobie streamer*, secondo cui

«women streamers allow themselves to be objectified and sexualized for viewership and money [and] are less concerned with whether their streamed gameplay is skilled or engaging [...] this stereotype is an extension of the one of inferiority affecting women in general gaming culture, and it is thus a further threat to their legitimacy in that culture»⁽⁶¹⁾.

Da un lato, le streamer possono puntare sull'affermare il proprio status di partecipanti legittime alla cultura videoludica attraverso l'impiego di strategie di presentazione di sé volte a depotenziare la dimensione erotico-sessuale in favore di una femminilità "amichevole" e *kawaii*⁽⁶²⁾ e attraverso la dimostrazione delle proprie credenziali di videogioatrici; dall'altro, possono scegliere di porsi come agenti imprenditoriali della propria sessualizzazione attraverso l'adozione del posizionamento iperfemminile legato all'etichetta di *e-girl*. Questo posizionamento è volto a rivendicare una propria autenticità nel riappropriarsi ironicamente di uno stereotipo a cui tale autenticità è negata.

4.3. Crescita e precarietà

Nonostante le possibilità di crescita e professionalizzazione offerte dal *live streaming*, Twitch si configura come un sistema caratterizzato da forti disuguaglianze, con gli streamer più affermati che risultano in grado di catturare la maggior parte del pubblico e delle entrate. I dati rivelati

⁽⁶⁰⁾ C.H. TRAN, [“Never Battle Alone”: Egirls and the Gender\(Ed\) War on Video Game Live Streaming as “Real” Work](#), in *Television & New Media*, 2022, vol. 23, n. 5, p. 513.

⁽⁶¹⁾ K.P.B. ALVAREZ, V.H.H. CHEN, *op. cit.*, p. 17.

⁽⁶²⁾ Il termine giapponese *kawaii* può essere tradotto come “carino, tenero”. Si riferisce in particolare a un'estetica che mette in scena una femminilità graziosa, con elementi ispirati al mondo dell'infanzia e influenze tratte da *anime* e *manga*. Il *kawaii* ha trovato una nuova declinazione su Twitch con il fenomeno dei V-Tuber, ovvero avatar animati in 2D o 3D che, grazie a software di riconoscimento delle espressioni del viso e dei gesti, permettono allo streamer (più spesso, alla streamer) di interagire in diretta con il pubblico interpretando un personaggio in stile *anime* a cui presta la voce.

da un *leak* hanno mostrato che l'1% degli streamer ha ricevuto più del 50% degli 889 milioni di dollari pagati dalla piattaforma ai suoi *content creator* nel 2021 ⁽⁶³⁾, mentre tre quarti degli streamer hanno guadagnato 120\$ al mese o meno ⁽⁶⁴⁾. Di conseguenza, quello dello streamer si caratterizza spesso come *aspirational labour* ⁽⁶⁵⁾, caratterizzato dalla prospettiva di poter vivere della propria passione e al contempo da precarietà e incertezza rispetto alle possibilità di ottenere e mantenere nel tempo entrate tali da sostenersi economicamente.

«Non vorrei mai che qualcosa che dipende dall'interesse delle altre persone sia per me un lavoro, perché mi costringerebbe a spingere, spingere, anche quando non ho voglia, anche quando sono stanca, e a far le cose male [...] la mia fonte di guadagno è il mio lavoro come illustratrice, è quello per cui ho studiato e mi sono laureata. [...] C'è un po' il terrore del "Se un giorno non dovessero più interessare i miei streaming io sono col culo per terra", quindi io sono voluta partire dal: okay, questo non è il tuo lavoro, può diventarlo, ma il principale deve essere sempre qualcosa su cui metto le mani e vengo pagata per quello che so fare, perché non puoi mai sapere alla gente cosa interesserà in futuro». (CKibe)

Anche gli streamer più affermati sono consapevoli che si tratta di una carriera con una data di scadenza, da portare avanti fino a quando sarà possibile, ma che non può continuare indefinitamente, e nelle interviste hanno discusso i loro piani per spostarsi su professioni in grado di offrire maggiore stabilità e riconoscimento rispetto al *digital labour* su Twitch, similmente a quanto già riscontrato da alcuni studi ⁽⁶⁶⁾. La necessità di diversificare le proprie fonti di reddito per non dipendere da una piattaforma su cui non hanno alcun controllo è risultata un tema ricorrente nelle interviste, con alcuni streamer che mantengono un secondo lavoro al di fuori di Twitch e del mondo del gaming e altri che intendono espandere la sfera del proprio lavoro di *content creator* ad altre forme, come ad esempio podcast e video su YouTube.

⁽⁶³⁾ E. BENTLEY, K. KIM, [Twitch Streamer Earnings Increase for Top Gamers, Data From Hack Shows](#), in *Wall Street Journal*, 9 ottobre 2021.

⁽⁶⁴⁾ K. MACDONALD, *op. cit.*

⁽⁶⁵⁾ B.E. DUFFY, [The Romance of Work: Gender and Aspirational Labour in the Digital Culture Industries](#), in *International Journal of Cultural Studies*, 2016, vol. 19, n. 4, pp. 441-457.

⁽⁶⁶⁾ M.R. JOHNSON, J. WOODCOCK, *'It's like the Gold Rush': The Lives and Careers of Professional Video Game Streamers on Twitch.Tv*, cit.

«Sicuramente non si potrà fare per sempre [...] avere il proprio canale, streammare sul proprio canale, perché poi alla fine, boh, si cresce [...] a prescindere che conta comunque l'aspetto estetico, quindi è ovvio che insomma tra 20 anni non si potrà fare questo lavoro [...] Comunque io intanto continuerò perché mi piace. Poi ben venga, anche perché è, insomma, la principale fonte di guadagno, quindi comunque devo portarla ancora avanti, però intanto sto studiando doppiaggio, recitazione, quindi sarebbe bello poter entrare anche in questo mondo». (Kafkanya)

La precarietà risulta quindi una dimensione ineludibile del lavoro su Twitch, in quanto esso dipende da fattori difficilmente influenzabili dagli streamer: da un lato, l'attenzione e l'interesse del pubblico per una certa personalità e per i contenuti che "porta" nelle *live*, dall'altro il funzionamento di Twitch come piattaforma e le scelte aziendali che governano lo spazio in cui i *content creator* si trovano ad agire.

Lavoro emotivo come risorsa performativa

Il *live streaming* si pone all'intersezione fra diversi confini: tra performatività e autenticità, tra pubblico e privato, tra essere "on" ed essere "off" e tra lavoro e tempo libero. La mancanza di confini netti fra queste dimensioni richiede un complesso lavoro di gestione delle emozioni sia dentro che fuori dalla *live* e produce "stress drammaturgico" ⁽⁶⁷⁾. La gestione delle emozioni su Twitch come luogo di lavoro può essere efficacemente letta attraverso la tipologia elaborata da Sharon Bolton, che distingue quattro classi di *emotion management*: (*pecuniary, prescriptive, presentational* e *philanthropic*) ciascuna con specifiche *feeling rules*, motivazioni, performance, manifestazioni dell'identità e conseguenze ⁽⁶⁸⁾. L'utilità analitica della classificazione sta nella capacità di individuare frizioni e contraddizioni rispetto ad un flusso comunicativo che, durante la *live*, si presenta come un tutto. In forma sintetica e in aggiunta ad alcuni aspetti già affrontati nelle sezioni precedenti, dal punto di vista del lavoro emotivo emergono tre principali nodi problematici specifici della professione dello streamer.

⁽⁶⁷⁾ P.E.S. FREUND, *The Expressive Body: A Common Ground for the Sociology of Emotions and Health and Illness*, in *Sociology of Health & Illness*, 1990, vol. 12, n. 4, pp. 452-477.

⁽⁶⁸⁾ S.C. BOLTON, *Emotion management in the Workplace*, 2005, Palgrave MacMillan.

Il primo e più importante riguarda la *costruzione e il mantenimento di relazioni con la propria community*. Le norme culturali della piattaforma si fondano sull'autenticità della relazione tra streamer e community, il che implica che gli streamer devono essere presenti e disponibili per i membri della loro community non solo durante le *live*, ma anche oltre, negli spazi virtuali in cui la community si ritrova quando la webcam si spegne (di solito, su Discord e/o Telegram) e nelle occasioni di incontro in presenza, come fiere del fumetto o altri eventi di settore. In questo senso, il coinvolgimento dello streamer va oltre la relazione parasociale e comporta un significativo carico di lavoro emotivo per "esserci" per i membri della community:

«Se si fa una promessa, la si mantiene. Se una persona chiede aiuto, gli si offre una mano. Io sono il tipo di persona che sta sveglio dalle due alle quattro di mattina al telefono con un utente che mi scrive per la prima volta perché ha problemi in famiglia. Questo lo faccio ogni settimana, ogni mese, da tre anni. Qualsiasi persona ha bisogno mi può scrivere in privato, viene aggiunta sul mio account personale di Facebook, vuole il mio numero di telefono, gli do il mio numero di telefono» (V1ci0us).

Tuttavia, coltivare la possibilità per la community di avere accesso diretto allo streamer può anche comportare dei ritorni di fiamma.

«Però bisogna anche stare attenti, perché l'utenza sì, bisogna dargli confidenza, bisogna farsela amica, però non bisogna mai sfociare nell'ossessione, perché conosco anche casi di tante persone che per risolvere i problemi dell'utenza, poi era finita per avere dei problemi lei. Non so, utenti che si attaccano, che pensano che tu sei la loro migliore amica e se non gli rispondi poi vanno in crisi, iniziano a stalkere dappertutto...bisogna saperla ascoltare, ma noi non siamo psicologi. E non dobbiamo fare da psicologi agli utenti, perché ci sono persone, appunto, che per restare ad ascoltare i problemi di tutti, poi se ne sono ritrovati molti di più di problemi» (Quelaag92).

Un secondo aspetto che richiede lavoro emotivo è l'attenta *gestione delle emozioni durante la live*: le emozioni negative non devono trasparire ed essere visibili agli spettatori, perché l'intrattenimento in live richiede di creare un'atmosfera positiva e coinvolgente.

«Io ho sempre pensato che lo streaming sia una...una cosa che la devi fare per passione, per piacere. Se non provi piacere nello streammare...prima di tutto, è una tortura per te, perché stai facendo una cosa contro voglia [...] in più la gente se ne accorge che tu fai le live contro voglia, e quindi [...] se tu non te la senti per qualche motivo non riesci proprio mentalmente a starci, per fare una live, non la fai, non la devi fare, perché...rischi soltanto di rovinare un po'...ehm, il tuo fegato prima di tutto, e seconda cosa probabilmente anche il pomeriggio a una persona» (UnGiocoRotto).

Un terzo aspetto collegato al precedente è il lavoro emotivo richiesto per *costruire un ambiente “pulito” e accogliente* e per disinnescare la tossicità durante le trasmissioni ⁽⁶⁹⁾. Da un lato, si tratta di costruirsi una “corazza” per non farsi scalfire dagli attacchi che possono essere lanciati allo streamer attraverso la chat e riuscire a non perdere il proprio equilibrio emotivo, dall’altro si tratta di essere un *role model* per promuovere relazioni positive fra i membri della community, in ossequio al principio per cui “la community è lo specchio dello streamer”, in quanto è lo streamer con i propri comportamenti e le proprie regole a definire cosa è accettabile o meno nelle proprie *live* e nei propri spazi.

5. Criticità nella professione di streamer

Nell’analisi condotta sinora, la figura dello streamer è stata osservata nella prospettiva del rapporto che il *content creator* intrattiene con la piattaforma, con la community di Twitch in generale e con la propria community ristretta. Il passaggio da passatempo a lavoro (monetizzato) è possibile dopo un preliminare lavoro (non monetizzato) di *community building*, requisito necessario per l’acquisizione degli status di *Affiliate*, prima, e di *Partner*, poi. Analogamente ad altre piattaforme, come YouTube e Instagram, anche su Twitch il processo di professionalizzazione è avvenuto spontaneamente, *bottom-up*, nel corso del tempo, non solo innestato alle *affordances* e alle scelte aziendali di Twitch, ma soprattutto reso possibile dalla normalizzazione della monetizzazione attraverso la costruzione di un patto comunicativo con i propri followers. Dopo la crescita durante il periodo pandemico, soprattutto nella direzione di

⁽⁶⁹⁾ B. RUBERG, A.L.L.CULLEN, *op. cit.*

contenuti *non-gaming*, stanno emergendo percorsi di professionalizzazione più strutturati organizzati anche da soggetti terzi ⁽⁷⁰⁾.

A conclusione del quadro sinora delineato, è possibile riprendere la domanda sulla professione dello streamer, riformulandola diversamente: che cosa rende uno streamer identificabile e riconoscibile come “professionista”? O nei termini di Abbott, in cosa consiste la “giurisdizione” dello streamer? Per quanto i materiali raccolti non consentano di rispondere esaustivamente a questo interrogativo, intendiamo perimetrare il campo delle direzioni di ricerca elencando alcune criticità situate nella rete di relazioni in cui operano gli streamer professionisti.

5.1. Relazioni aziendali con Twitch come piattaforma

Sebbene Twitch spinga alla crescita, l’acquisizione di status non garantisce tutela e supporto nei confronti dei “rischi del mestiere”: né di quelli legati alla salute mentale e al rischio di *burnout*, né di quelli legati agli attacchi di cui gli streamer possono essere vittime in quanto portatori di identità marginalizzate (donne, persone LGBTQ, persone nere), né di quelli legati alle condizioni di lavoro, in quanto gli streamer sono fondamentalmente lavoratori autonomi i cui rapporti con la piattaforma possono essere recisi in qualsiasi momento, anche senza preavviso, in caso di violazione delle regole di condotta stabilite da Twitch. La sanzione del *ban* (che può essere temporaneo o anche permanente, comportando la chiusura del canale, il divieto di aprirne di nuovi e finanche il divieto di apparire nelle *live* di altri streamer) è percepita con angoscia e rabbia anche a causa della carente comunicazione e della mancanza di trasparenza da parte di Twitch nell’applicare le regole.

La percepita indifferenza di Twitch nei confronti dei propri *content creator* fa sì che le relazioni fra le due parti assumano a tratti i caratteri di un conflitto di classe, in cui gli streamer si organizzano per far sentire la propria voce ed esporre le proprie rivendicazioni come collettività, attraverso campagne di sensibilizzazione e veri e propri scioperi. Due esempi

⁽⁷⁰⁾ Per esempio, Fastweb Digital Academy, in collaborazione con Arkadia, ha di recente organizzato un webinar introduttivo dal titolo “Come aprire e utilizzare un canale Twitch” in cui sono state illustrate le potenzialità della piattaforma Twitch in termini di marketing e di business per le aziende.

significativi a questo proposito sono la campagna #ADayOffTwitch ⁽⁷¹⁾ del settembre 2021, organizzata per protestare contro i ritardi di Twitch nell’attivare strumenti a protezione degli streamer vittime di *hate raid* e per chiedere il coinvolgimento degli streamer nella creazione e implementazione di questi strumenti, e la campagna italiana #NoStreamDay ⁽⁷²⁾ del dicembre 2021, volta a chiedere di «lavorare in sinergia per migliorare le condizioni lavorative di tutti, in modo da riuscire a garantire ai vari streamer – che quotidianamente utilizzano la piattaforma – più garanzie e una maggiore agibilità». Il linguaggio utilizzato nel manifesto del #NoStreamDay (sottoscritto da molti nomi di alto profilo nella community italiana di Twitch, fra cui il rapper Fedez e il *pro player* Pow3r) mostra come i firmatari si riconoscano e prendano parola come professionisti e come lavoratori, sottolineando le responsabilità di Twitch in quanto “luogo di lavoro” e “datore di lavoro” nel relazionarsi con i propri creator in modo trasparente, equo e con regole obiettive e imparziali. Tutto questo mostra come Twitch rappresenti uno spazio dove non solo vengono messe in atto strategie di *adattamento individuale*, ma vengono anche messe a tema istanze di *cambiamento collettivo* che aprono alla possibilità di ridefinire i rapporti di forza tra piattaforma e streamer e mettono in discussione la presunta neutralità di Twitch sia per quanto concerne le *affordances* della piattaforma, sia per quanto concerne le sue funzioni di intermediazione finanziaria e di regolazione.

5.2. Relazioni con Twitch come community

Specialmente all’inizio del processo di professionalizzazione, le relazioni con i colleghi risultano fondamentali per crescere, anche a causa della scarsa *discoverability* che caratterizza la piattaforma. L’*affordance* del *raid* era usata da iBoB ⁽⁷³⁾ ai suoi esordi per creare una rete di canali e dunque una programmazione in cui gli spettatori potevano essere

⁽⁷¹⁾ Si veda <https://www.washingtonpost.com/video-games/2021/08/11/twitch-do-better-hate-raids/> (ultimo accesso 14/10/2023) e <https://www.theverge.com/2021/9/2/22654534/streamers-twitch-walkout-viewership-drop> (ultimo accesso 14/10/2023).

⁽⁷²⁾ <https://www.nostreamday.com/> (ultimo accesso 14/10/2023).

⁽⁷³⁾ iBoB, al secolo Roberto Lucentini, è fondatore dell’agenzia Arkadia. Ha esordito come streamer nel 2016, per poi costituire il gruppo dei *4tini* (fortini) con KodoMoyuki, DadaTVChannel e YuriZ9.

condivisi invece che contesi. Il networking si traduce anche in collaborazioni e iniziative di gruppo che con il tempo vanno a costituire una propria *lore*, cioè una cultura composta da riferimenti specifici condivisi dalla community degli spettatori e sostenuta dal linguaggio iconico delle emoji del canale. La professionalità degli streamer a questo livello si esprime nell'interiorizzazione del valore ecologico della comunicazione in un ambiente pervaso da elementi di tossicità e nella capacità e impegno attivo nel promuovere la salvaguardia della community di Twitch, marginalizzando e denunciando i comportamenti devianti e screditanti non solo del pubblico ma anche degli stessi streamer, come nel caso del gioco d'azzardo. Come menzionato nel punto precedente, un segno di professionalizzazione è la tendenza degli streamer affermati a costituirsi parte attiva in una negoziazione collettiva con l'azienda-piattaforma Twitch.

5.3. Relazioni con il pubblico

La possibilità di trasformare lo streaming in un lavoro passa necessariamente dalla costruzione di relazioni con un pubblico che trovi nello streamer un punto di riferimento e dal consolidamento di una community. L'autenticità è vista come una condizione necessaria per impostare queste relazioni su un piano di apertura e vicinanza al pubblico, ma anche per sostenere i requisiti di un lavoro che si basa sulla capacità di intrattenere per 4-5 ore al giorno, raccogliendo gli spunti provenienti dalla chat e quelli provenienti dal videogioco – o dall'attività in corso – e intessendoli in una conversazione. Come hanno sottolineato alcuni intervistati, il rischio di questo approccio è nella vulnerabilità intrinseca nell'interagire su un piano empatico, introducendo la propria soggettività, piuttosto che indossare la maschera di un personaggio goliardico. I rischi per la salute mentale di una professione con una forte componente di lavoro emotivo risultano ben presenti agli streamer, che si trovano a gestire le forme di tossicità e violenza presenti in una parte dell'utenza, le tensioni legate alla precarietà e alle pressioni per essere sempre *live*, e le aspettative del proprio pubblico. Tutto questo richiede ulteriore lavoro per negoziare le difficoltà e ristabilire su nuove basi il patto comunicativo. Nel corso degli anni abbiamo osservato un aumento significativo di video in cui vengono messe apertamente a tema dai creator le difficoltà legate alla salute mentale, la necessità di staccare e prendersi delle pause dal live

streaming, l'andare in terapia e il mantenere degli spazi e dei tempi personali che non devono essere esposti e monetizzati.

La monetizzazione viene giustificata in termini di “supporto al canale”, espressione che spesso viene accompagnata con la promessa di *upgrade* tecnologici (acquisto di hardware e apprendimento di software di regia audiovisiva), introduzione di nuovi format, assunzione di personale a cui delegare ruoli come la regia del *live streaming*. In tal senso, per quanto la monetizzazione sia ciò che garantisce la sussistenza economica, sin da subito viene connotata in termini di investimento: “far crescere il canale” è la restituzione del dono (di soldi e di tempo) che la community fa allo streamer, attraverso il miglioramento della qualità dell'intrattenimento offerto dallo streamer alla community stessa.

5.4. Relazioni con soggetti terzi

Ottenuta una certa visibilità e status formale su Twitch, uno streamer può entrare in contatto con agenzie e network che svolgono un ruolo di intermediari e management ⁽⁷⁴⁾. Si può supporre che tali figure possano svolgere una funzione di protezione e supporto dello streamer nel percorso di crescita professionale, in quanto possono consentire l'attivazione di rapporti di *sponsorship* con soggetti esterni alla piattaforma nell'ambito commerciale o mediale. Nella misura in cui si consideri la relazione di sponsorizzazione tra streamer e brand, un'ulteriore tensione potenziale si aggiunge a quelle sopra delineate. Allo streamer è infatti richiesto di pensarsi non solo come *content creator* – e quindi come soggetto *accountable* nei confronti del proprio pubblico – ma anche come *influencer*, e quindi come soggetto *accountable* nei confronti del brand che a lui si affida per veicolare il proprio messaggio, prima ancora che per promuovere i propri prodotti. Il compito dello streamer diventa quindi quello di tenersi in equilibrio tra le due facce di questa medaglia: da un lato non deve essere percepito come inautentico dalla propria community per non incrinare il patto comunicativo con essa, e dall'altro deve essere percepito come un partner competente e rispettabile dal brand. In un'audizione alla Commissione Lavoro pubblico e privato della Camera dei

⁽⁷⁴⁾ X. WANG, Z. TAO, L. LIANG, Q. GOU, [An analysis of salary mechanisms in the sharing economy: The interaction between streamers and unions](#), in *International Journal of Production Economics*, 2019, vol. 214, pp. 106-124.

Deputati del 19 maggio 2021, il co-fondatore della *talent agency* italiana Arkadia, Karim Khaldi, ha descritto il ruolo dell'agenzia in questi termini:

«Il nostro scopo è quello di guidare i creator in maniera da massimizzare le numeriche e allo stesso tempo rendere il professionista interessante per brand e sponsor. Arkadia, l'agenzia che rappresento, ha la volontà di guidare il professionista nelle scelte che compie [...] perché abbia più valore per i brand [...] accompagnandolo [il creator] verso un virtuosismo comportamentale ed etico che lo faccia essere vicino alle politiche aziendali dei brand stessi»⁽⁷⁵⁾.

In altri termini, si potrebbe dire che lo streamer professionista è lo “specchio del brand che sponsorizza”, e questo può suscitare tensioni non solo con la community, ma anche interne allo streamer stesso nel momento in cui sia consapevole che i contenuti che porta in live, la sua stessa personalità *on stream* e le pratiche collettive che definiscono l'identità del suo canale sono percepiti e valutati dai brand.

6. Considerazioni conclusive e prospettive

Nonostante siano state avviate alcune iniziative importanti di legittimazione, la professione di streamer non è ancora giunta ad un pieno riconoscimento formale nel contesto italiano: la sua giurisdizione non è né stabilizzata, né esente da conflitti e potenziali tendenze deprofessionalizzanti (riduzione dello streamer a venditore-influencer). In questo scritto, abbiamo voluto mettere a fuoco la specificità *bottom-up* del processo di professionalizzazione di un *digital labour* all'interno di una piattaforma appartenente ad uno dei maggiori player globali della *platform economy*, Amazon. Dall'esame delle tre dimensioni caratterizzanti il lavoro di streamer (economica, politica e soggettiva), possiamo enunciare una serie di dilemmi sui seguenti ambiti fondamentali a cui gli streamer sono chiamati a rispondere nei passaggi dal *frame* del passatempo a quello del lavoro retribuito, e poi da quest'ultimo a quello della professione.

⁽⁷⁵⁾ La registrazione dell'intervento è disponibile integralmente qui: <https://www.radio-radiale.it/scheda/637422/commissione-lavoro-pubblico-e-privato-della-camera-dei-deputati> (ultimo accesso 11/10/2023).

L'enunciazione di tali dilemmi vuole essere un invito al proseguimento della ricerca nell'ambito dei lavori su piattaforma.

Tempo: "essere on" vs. "essere off". Come gestire reperibilità e disponibilità oltre il tempo del live streaming, e come operare la divisione tra tempo di lavoro e tempo libero quando il lavoro assume l'aspetto di un *playbour*?

Spazio: spazio pubblico vs. spazio privato. Come separare gli spazi della scena da quelli del retroscena, quando la live avviene per la maggior parte da casa (solitamente dalla propria camera da letto, almeno all'inizio della carriera)? Quando porsi il problema dell'occultamento di segni che possano rivelare la propria posizione geografica?

Contenuto: autenticità vs. performance. Come bilanciare la produzione di contenuti finalizzati alla costruzione e mantenimento del patto comunicativo e una certa libertà espressiva e artistica? Come gestire il confine fra la *disclosure* e la trasformazione della propria intimità (fisica e psicologica) in contenuto, e il mantenimento della privacy su parti della propria vita e della propria identità? Come trovare un equilibrio fra incarnare e sostenere nel tempo un personaggio e costruire un rapporto autentico e perfino vulnerabile con la propria community?

Si tratta di dilemmi che esprimono la difficoltà psicologica nell'intraprendere un'attività che, sulla carta, potrebbe unire l'utile al dilettevole e incarnare la promessa dell'*aspirational labour* di trasformare la propria passione in un lavoro retribuito, o addirittura in una forma di imprenditoria digitale. Tuttavia, anche in ragione di una incerta "giurisdizione", la professione di streamer presenta anche significativi "lati oscuri" che fanno da contraltare alle possibilità di successo: la precarietà, l'elevato investimento di tempo, energie e lavoro emotivo, l'erosione della privacy e della distanza tra *creator* e pubblico, l'alienazione nell'estrazione di valore da parte della piattaforma. Alienazione economica ma anche psicologica, in quanto l'attività di *live streaming* su Twitch comporta la differenziazione in tre ruoli o dimensioni del Sé: la persona, il personaggio e il professionista. Da un punto di vista psicologico, infatti, diventare uno streamer "di professione" implica l'acquisizione della capacità di gestire i diversi ruoli, performandoli distintamente in base ai contesti relazionali più opportuni. In ultima istanza, le maggiori criticità di questo lavoro, e – in prospettiva – della relativa professionalizzazione sono legate alla sovrapposizione di questi ruoli e alla difficoltà di tracciare dei confini netti fra di essi, all'interno di una piattaforma scarsamente orientata alla crescita dei propri Partner *content creator*.

Abstract

La professionalizzazione dello streamer su Twitch. Monetizzazione e lavoro emotivo su una piattaforma di intrattenimento interattivo

Obiettivi: Il presente contributo intende illustrare alcuni risultati di una ricerca sulla professionalizzazione degli streamer nel contesto di Twitch. **Metodologia:** La ricerca è stata condotta fra il 2017 e il 2021 con un approccio qualitativo, basato su osservazione netnografica e interviste semi-strutturate a 21 streamer italiani. **Risultati:** La ricerca mette in luce alcune tensioni che attraversano il lavoro dello streamer, legate alle affordances della piattaforma, alla gestione delle emozioni e alla precarietà specifica del digital labour. **Limiti e implicazioni:** Il principale limite della ricerca riguarda il focus sulle esperienze degli streamer, senza aver esteso l'indagine empirica ai network in cui essi sono inseriti, come talent agency, sponsor e la stessa Twitch. **Originalità:** La letteratura scientifica italiana su Twitch è ancora molto frammentaria. Il presente contributo vuole offrire una ricognizione approfondita delle logiche operative e culturali della piattaforma, contribuendo al dibattito sul digital labour e sulle nuove professionalità nella creator economy.

Parole chiave: Twitch, lavoro su piattaforma, lavoro emotivo, cultura videoludica.

Professionalization processes on Twitch. Monetization and Emotional Labour in an Interactive Entertainment Platform

Purpose: The present paper aims to illustrate some results from research on the professionalization of streamers in the context of Twitch Italia. **Methodology:** The research was conducted between 2017 and 2021 with a qualitative approach based on netnographic fieldwork and 21 semi-structured interviews with Italian streamers. **Findings:** Our work sheds light on some tensions crossing the streamers' work, connected to platform affordances, emotion management and the precariousness inherent in digital labour. **Research limitations/implications:** The main limitation of our research stems from its focus on streamers' experiences, without extending the empirical investigation to the networks they're embedded in, such as talent agencies, sponsors, and Twitch itself. **Originality:** The Italian scientific literature on Twitch is still in its infancy. The present contribution aims at offering an in-depth recon on the functioning and cultural logic of the platform, contributing to the debate on digital labour and new professions in the creator economy.

Keywords: Twitch, platform labour, emotion management, gaming culture, live streaming.

Il significato del digital labor nel capitalismo immateriale: una rilettura di Adam Smith e Karl Marx

Mirko Scardoni*

Sommario: 1. L'ascesa del lavoro su piattaforma. – 2. Mutamenti nell'organizzazione e nel significato del lavoro. – 3. Produttività e improduttività del lavoro tra Smith e Marx. – 4. Tre teorie sul valore *online* a partire da Marx. – 5. Conclusioni. Le sfide concettuali della piattaforma.

1. L'ascesa del lavoro su piattaforma

Il presente contributo punta ad approfondire i mutamenti di significato del lavoro nell'epoca della sua «digitalizzazione»⁽¹⁾ e, più in particolare, all'interno della *piattaformizzazione*, vale a dire il processo che rimanda all'ascesa delle piattaforme digitali (Amazon Mechanical Turk, Uber, Deliveroo ecc.) come «*pure players*» e all'adesione dei tradizionali sistemi produttivi «al paradigma della piattaforma»⁽²⁾. Il focus su tale processo nasce dalla convinzione che tra i molti aspetti della c.d. «quarta rivoluzione industriale», nella quale rientrano i sistemi cyber-fisici, l'Internet of Things, le automazioni⁽³⁾ e l'intelligenza artificiale⁽⁴⁾, il

* *Dottorando in Mutamento sociale e politico, Università degli Studi di Firenze.*

⁽¹⁾ N. CUPPINI, M. DIF-PRADALIER (a cura di), *La digitalizzazione del lavoro. Sguardi globali, nuove forme e nuovi attriti, impatto sul lavoro sociale*, SUPSI, 2020.

⁽²⁾ A.A. CASILLI, *Schiavi del clic. Perché lavoriamo tutti per il nuovo capitalismo?*, Feltrinelli, 2020, p. 36.

⁽³⁾ A. BENANAV, *Automazione. Disuguaglianze, occupazione, povertà e la fine del lavoro come lo conosciamo*, Luiss University Press, 2022.

⁽⁴⁾ Tra le pubblicazioni più recenti sul tema, si vedano: E. ESPOSITO, *Comunicazione artificiale: come gli algoritmi producono intelligenza sociale*, Bocconi University Press, 2022; D. HUTTENLOCHER, H.A. KISSINGER, E. SCHMIDT, *L'era dell'intelligenza artificiale. Il futuro dell'identità umana*, Mondadori, 2023.

concetto di “piattaforma” sia quello attraverso cui emerge con più evidenza la «produzione di valore negli spazi digitali»⁽⁵⁾, i quali sono ambienti sia relazionali che tecnologici in cui s’incontrano e mescolano diversi tipi di attori (utenti-inserzionisti, utenti-spettatori, utenti produttori ecc.). A causa delle incognite che pongono, le piattaforme sono da tempo entrate nel discorso pubblico, soprattutto durante la pandemia di Covid-19, la quale ha rappresentato un potente «fattore di accelerazione» per la diffusione di alcune di queste realtà⁽⁶⁾. L’esposizione al contagio di determinate categorie di *lavoratori on demand*, come i *riders*, che svolgono il *digital labor* «piattaformizzato» più visibile, conosciuto e organizzato⁽⁷⁾, ha fatto sì che l’attenzione per le piattaforme fosse messa in relazione con altri temi di rilievo: il negativo impatto del *gig work* sulla salute fisica e mentale dei lavoratori⁽⁸⁾, ai quali andrebbero garantiti più diritti e tutele⁽⁹⁾; il crescente potere dei «gigacapitalisti» Gates, Bezos, Musk e Zuckerberg, che sono ormai «privati cittadini in grado di fare cose prima appannaggio solo degli Stati»⁽¹⁰⁾. Questo doppio fronte di problemi, riguardanti sia le condizioni che i rapporti di lavoro su piattaforma, trova come comune denominatore l’attuale organizzazione lavorativa *online*, le cui metamorfosi, soprattutto quelle spaziali e temporali⁽¹¹⁾, finiscono

⁽⁵⁾ E. ARMANO, A. MURGIA, *Introduzione*, in E. ARMANO, A. MURGIA, M. TELI (a cura di), *Platform Capitalism e confini del lavoro negli spazi digitali*, Mimesis, 2017, p. 7.

⁽⁶⁾ R. ANTUNES, P. BASSO, F. PEROCCO, *Il lavoro digitale, i suoi significati e i suoi effetti, nel quadro del capitalismo pandemico*, in *Socioscapes. International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 2021, vol. 2, n. 2, pp. 7-21.

⁽⁷⁾ A.A. CASILLI, *Preparare, verificare, imitare: perché il lavoro umano è necessario alla produzione di intelligenze artificiali*, in *L’enigma del valore. Il digital labour e la nuova rivoluzione tecnologica* (Atti del convegno organizzato da Effimera, Casa della Cultura, Milano, 1° giugno 2019), Effimera, 2020, pp. 25-41.

⁽⁸⁾ Si vedano: M.E. DAVIS, E. HOYT, *A longitudinal study of piece rate and health: evidence and implications for workers in the US gig economy*, in *Public Health*, 2020, vol. 180, pp. 1-9; P.V. MOORE, *E(a)ffective Precarity, Control and Resistance in the Digitalized Workplace*, in D. CHANDLER, C. FUCHS (a cura di), *Digital Objects, Digital Subjects: Interdisciplinary Perspectives on Capitalism, Labour, and Politics in the Age of Big Data*, University of Westminster Press, 2019.

⁽⁹⁾ G. SCALISE, *Trasformazioni digitali, social investment e regolazione del mercato del lavoro: la risposta italiana e tedesca a confronto*, Fondazione Feltrinelli, 2020.

⁽¹⁰⁾ R. STAGLIANÒ, *Gigacapitalisti*, Giulio Einaudi, 2022, p. 6.

⁽¹¹⁾ L. CASANO, F. SEGHEZZI (a cura di), *Il sistema prevenzionistico e le tutele assicurative alla prova della IV Rivoluzione Industriale. Vol. II. Le trasformazioni del lavoro: un percorso di lettura*, ADAPT University Press, 2021.

per riconfigurare il significato stesso del lavoro ⁽¹²⁾. Quest'ultima questione, come mostrano la *great resignation* ⁽¹³⁾ e alcune recenti pubblicazioni sul tema ⁽¹⁴⁾, è più viva che mai, a testimonianza del fatto che il rifiuto dei «*bullshit jobs*» ⁽¹⁵⁾ non è oggi un fenomeno raro.

2. Mutamenti nell'organizzazione e nel significato del lavoro

Proporre una riflessione sul significato del lavoro piattiformizzato vuol dire ricongiungersi ad alcune tematiche di fondo della *sociologia delle origini* ⁽¹⁶⁾, che si è da sempre contraddistinta per lo studio delle trasformazioni lavorative e il loro impatto sulla concezione del lavoro. Come nell'Europa occidentale del XVIII secolo, caratterizzata dal primo sviluppo industriale ⁽¹⁷⁾, anche oggi il mondo del lavoro è attraversato da profondi mutamenti, causati *in primis* dalle innovazioni tecnologiche, che influiscono sulle sue coordinate di base, come nel caso del luogo e dell'orario lavorativo ⁽¹⁸⁾. Si può ad esempio osservare il passaggio dal *workplace* dell'industria fordista, contrassegnato dalla concentrazione di masse di lavoratori in fabbrica e da una netta separazione tra luogo di vita e luogo di lavoro ⁽¹⁹⁾, alla *worksphere*, ovvero «un ecosistema di touchpoint del lavoro (ufficio, casa, e “altri luoghi” come i bar, co-working, lounge di stazioni e aeroporti, ecc.)» ⁽²⁰⁾, di cui si è sperimentato un esempio diffuso con lo *smart working* nel corso della pandemia ⁽²¹⁾;

⁽¹²⁾ A. SUPLOT, *Il lavoro non è una merce. Contenuto e significato del lavoro nel Ventunesimo secolo*, in *Sociologia del Lavoro*, 2022, n. 164, pp. 7-29.

⁽¹³⁾ F. COIN, *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*, Giulio Einaudi, 2023.

⁽¹⁴⁾ Tra i tanti contributi di questo filone, si segnalano: S. BUSSO, *Lavorare meno. Se otto ore vi sembrano poche*, Edizioni Gruppo Abele, 2023; A. COLAMEDICI, M. GANCITANO, *Ma chi me lo fa fare? Come il lavoro ci ha illuso: la fine dell'incantesimo*, HarperCollins Italia, 2023; S. JAFFE, *Il lavoro non ti ama. O di come la devozione per il nostro lavoro ci rende esausti, sfruttati e soli*, Edizioni Minimum Fax, 2022.

⁽¹⁵⁾ D. GRAEBER, *Bullshit Jobs*, Garzanti, 2018.

⁽¹⁶⁾ S. NEGRELLI, *Sociologia del lavoro*, Laterza, 2005.

⁽¹⁷⁾ R. SEMENZA, *Il mondo del lavoro. Le prospettive della sociologia*, Utet, 2014.

⁽¹⁸⁾ P. CINGOLANI, *L'informalità del capitale: tempi, lavoro e capitalismo delle piattiforme*, in *Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali*, 2021, vol. 11, n. 21, pp. 79-89.

⁽¹⁹⁾ D. DE MASI, *Il lavoro nel XXI secolo*, Giulio Einaudi, 2018.

⁽²⁰⁾ HRC GROUP, PRISMA, *Dal workplace alla worksphere*, Franco Angeli, 2021, p. 16.

⁽²¹⁾ Si consultino: D. DE MASI, *Smart working. La rivoluzione del lavoro intelligente*, Marsilio, 2020; MERIDIANA, *Smart working*, Viella Libreria Editrice, 2022.

un'altra espressione frequente è quella di «infosfera»⁽²²⁾, che racchiude il *cyberspazio*, ma anche ambienti d'informazione *offline* e analogici, dei quali le piattaforme sono una valida dimostrazione. Sul fronte del tempo di lavoro, attraverso un processo di *taskification*, si assiste a un ritorno da quello che per Edward P. Thompson⁽²³⁾ era il «*timed labour*», cioè il lavoro orientato al tempo, al «*task-orientation*», ossia il lavoro con un orientamento al compito, diffuso nelle società pre/proto-industriali⁽²⁴⁾. Il lavoro piattaforma, con le sue paghe a cottimo, i ritmi intensi e la confusione con la vita privata⁽²⁵⁾, risulta così un buon oggetto d'indagine per cogliere l'impatto di questi fenomeni.

Le molteplici metamorfosi a cui si è fatto sinteticamente riferimento si inseriscono in un panorama, quello della tecnicizzazione e del relativo «sistema tecnico»⁽²⁶⁾, che è già di per sé altamente complesso, ma che diviene ancora più sfaccettato nel momento in cui viene rapportato alla dimensione lavorativa. Quest'ultima è stata infatti continuamente ripulsmata nel tempo da numerose altre dimensioni⁽²⁷⁾: a tal riguardo, Luciano Gallino⁽²⁸⁾, nel suo *Dizionario di Sociologia*, introduce la voce sul lavoro riconoscendo come esso sia «stato oggetto di una massa immensa di studi, dal punto di vista filosofico-teologico (il L. come pena e come merito), antropologico (il L. come tratto distintivo del genere umano), politico-sociale (il L. come vocazione, come umanizzazione dell'uomo, come diritto-dovere)»⁽²⁹⁾. Già da questa premessa, si comprende come

(22) L. FLORIDI, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, 2017.

(23) E.P. THOMPSON, *Time, Work-Discipline, and Industrial Capitalism*, in *Past and Present*, 1967, n. 38, pp. 56-97.

(24) Si segnalano gli studi sul tempo di Angela Perulli, come: A. PERULLI, *Il tempo da oggetto a risorsa*, Franco Angeli, 1996; A. PERULLI, *Fare e usare il tempo*, in P. GIOVANNINI (a cura di), *Teorie sociologiche alla prova*, Firenze University Press, 2009, pp. 141-169.

(25) A. SOMMA (a cura di), *Lavoro alla spina, welfare à la carte. Lavoro e Stato sociale ai tempi della gig economy*, Meltemi, 2019.

(26) J. ELLUL, *Il sistema tecnico*, Jaca Book, 2009.

(27) L. IANNOTTA (a cura di), *Le molteplici dimensioni del lavoro: personale, oggettiva, spirituale, sociale, politica*, Franco Angeli, 2022.

(28) A titolo puramente esemplificativo, si ricordano: L. GALLINO, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, 2009; L. GALLINO, *La lotta di classe dopo la lotta di classe*, Laterza, 2012; P. BORGNA (a cura di), *Luciano Gallino. Una civiltà in crisi. Contraddizioni del capitalismo*, Giulio Einaudi, 2023.

(29) L. GALLINO, *Dizionario di Sociologia*, Utet, 1978, p. 407.

per il lavoro valga la formula «un solo termine, diversi significati»⁽³⁰⁾, soprattutto se lo si esamina in chiave storico-comparativa⁽³¹⁾. Una ricognizione delle principali interpretazioni del lavoro, come quella che si propone in questo contributo su Smith e Marx, può essere preziosa anche per le ricerche sul lavoro piattiformizzato, al fine di comprendere se si tratti di «una trasformazione così radicale da imporci di classificarlo in una categoria totalmente differente»⁽³²⁾. Di fronte ad esso, c'è chi suggerisce le espressioni «di “lavoro-gioco” (*playbor*) o di “lavoro-ozio” (*weisure*)»⁽³³⁾, le quali vanno però a nascondere il carattere spesso alienante di queste modalità lavorative⁽³⁴⁾, che per molti rappresentano solo un nuovo volto del *lavoro precario*⁽³⁵⁾. Al di là degli elementi di continuità con il passato, che inducono alcuni a parlare di *caporalato digitale*⁽³⁶⁾, *new medievalism*⁽³⁷⁾ o *new feudalism*⁽³⁸⁾, il lavoro su piattaforma presenta anche diversi aspetti inediti, come gli elevati livelli di controllo e tracciabilità⁽³⁹⁾. Può pertanto essere utile confrontare i tratti-chiave del lavoro piattiformizzato con alcune *categorie classiche* della sociologia economica, per capire se esse abbiano ancora una loro applicabilità nel nuovo «capitalismo immateriale», il cui avvento «è così sconvolgente –

⁽³⁰⁾ E. MINGIONE, E. PUGLIESE, *Il lavoro*, Carocci, 2010, p. 15.

⁽³¹⁾ E. RUTIGLIANO, *Lavoro: appunti per la metamorfosi di un concetto*, in *Quaderni di Sociologia*, 2011, n. 57, pp. 109-114.

⁽³²⁾ A.A. CASILLI, *Schiavi del clic*, cit., p. 15.

⁽³³⁾ *Ibidem*.

⁽³⁴⁾ G. PIRINA, *Sharing economy e uberizzazione: per uno sguardo d'insieme*, in *The Lab's Quarterly*, 2019, n. 4, pp. 7-25.

⁽³⁵⁾ Tra i contributi sul lavoro precario, si consigliano: E. ARMANO, A. MURGIA (a cura di), *Mappe della precarietà. Vol. I*, Casa Editrice Emil Odoya, 2012; P. BASSO, *Un cataclisma, e il suo lucido narratore*, in R. ANTUNES, *Addio al lavoro? Le trasformazioni e la centralità del lavoro nella globalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, 2015; E. BETTI, *Precari e precarie: una storia dell'Italia repubblicana*, Carocci, 2019; F. PERROCCO, *Trasformazioni globali e nuove disuguaglianze*, Franco Angeli, 2012.

⁽³⁶⁾ R. DI MEO, *I diritti sindacali nell'era del caporalato digitale*, in *LLI*, 2019, vol. 5, n. 2, pp. 65-79.

⁽³⁷⁾ V. BORGHI, *Gli spazi del lavoro nel capitalismo reticolare: note per una cartografia critica delle trasformazioni*, in E. ARMANO, A. MURGIA (a cura di), *Mappe della precarietà. Vol. I*, Emil Odoya, 2012.

⁽³⁸⁾ Il riferimento al tecno-feudalesimo è ormai presente in diverse opere, alcune delle quali sono spesso citate: C. DURAND, *Techno-féodalisme. Critique de l'économie numérique*, La Découverte, 2020; Y. VAROUFAKIS, *Tecno-feudalesimo. Cosa ha ucciso il capitalismo*, La Nave di Teseo, 2023.

⁽³⁹⁾ Nell'ambito dei *surveillance studies*, si segnala: Z. BAUMAN, D. LYON, *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*, Laterza, 2014.

per alcuni persino traumatico – proprio perché è una rottura rispetto a tutte queste certezze sedimentate»⁽⁴⁰⁾.

3. Produttività e improduttività del lavoro tra Smith e Marx

Tra i concetti che si sono sempre rivelati più determinanti per il significato attribuito al lavoro c'è quello di *valore*, presente fin dalla sua prima «teorizzazione di ampio respiro, ispirata a una visione antropologica, sociale ed economica»⁽⁴¹⁾, elaborata da Adam Smith (1723-1790) nel suo testo più celebre, *La ricchezza delle nazioni* (1776). In quello che Lucio Colletti ha saggiamente definito «il vero Vangelo del mondo moderno», Smith colloca il lavoro alla base del “paradosso” della società capitalistica: il comune lavoratore a giornata dell'Olanda o della Gran Bretagna regge sulle sue spalle l'intero edificio della società, poiché è dal suo lavoro che proviene il *valore*, da cui si ricavano i *profitti* degli imprenditori e le *rendite* dei proprietari terrieri; nonostante viva in questa condizione di disuguaglianza, il lavoratore salariato gode di un benessere che non ha precedenti nella storia umana, grazie alla moderna *divisione del lavoro*. Smith spinge a riflettere sui beni più semplici posseduti dal lavoratore, come l'abito di lana con il quale si ripara, che «è il prodotto del lavoro congiunto di una moltitudine di operai»⁽⁴²⁾. Tramite tale «cooperazione di molte migliaia di persone, [...] la distanza che separa un principe europeo da un contadino industrioso e frugale è meno grande di quella tra quest'ultimo e i vari re africani, padroni assoluti della vita e della libertà di diecimila selvaggi nudi»⁽⁴³⁾. Secondo Smith, dunque, la divisione del lavoro è il motivo dietro all'aumentata produttività e al conseguente arricchimento dei Paesi occidentali. Sebbene questa lettura sia stata spesso interpretata come una semplice teoria della composizione degli interessi, in realtà essa svela già una struttura ineguale dei rapporti di classe, che Marx riprenderà per elaborare i concetti di *sfruttamento* e *plusvalore*. Altro punto di contatto tra Smith e Marx è l'utilizzo da parte di entrambi,

⁽⁴⁰⁾ S. QUINTARELLI, *Capitalismo immateriale. Le tecnologie digitali e il nuovo conflitto sociale*, Bollati Boringhieri, 2019, p. 12.

⁽⁴¹⁾ G. BONAIUTI, V. COLLINA, *Storia delle dottrine politiche*, Mondadori Education-Le Monnier Università, 2010, p. 87.

⁽⁴²⁾ A. SMITH, *La ricchezza delle nazioni*, Newton Compton, 2011, p. 71. La traduzione in italiano è a cura di F. BARTOLI, C. CAMPORESI, S. CARUSO.

⁽⁴³⁾ Ivi, p. 72.

seppur con delle differenziazioni non secondarie ⁽⁴⁴⁾, della distinzione tra lavoro produttivo e improduttivo. Nel caso di Smith, il *lavoro produttivo*, tipico delle grandi città industriali dell’Olanda e dell’Inghilterra, è quello che si scambia con il capitale, poiché «aggiunge valore a quello della materia alla quale è applicato» ⁽⁴⁵⁾. Il *lavoro improduttivo*, associato alle città “oziose” delle corti feudali di Roma e Versailles, è invece quello che si scambia con il reddito, poiché «non si aggiunge al valore di alcuna cosa» ⁽⁴⁶⁾. Mentre il manifatturiere incarna il lavoro produttivo, quello improduttivo è simboleggiato dal domestico, il cui lavoro «non si fissa né si realizza in alcun oggetto particolare o merce destinata alla vendita. I suoi servizi si esauriscono generalmente nello stesso istante in cui sono prestati e di rado lasciano dietro di sé qualche traccia o qualche valore, con cui ci si possa successivamente procurare una uguale quantità di servizi» ⁽⁴⁷⁾. Da queste due definizioni, si capisce quanto sia irrinunciabile la *materialità* per il lavoro produttivo pensato da Smith, il quale «non riuscì a liberarsi dall’influenza della teoria fisiocratica, che identificava il plusvalore con un prodotto concreto» ⁽⁴⁸⁾.

Dal canto suo, Marx, nell’usare la stessa terminologia, è meno restrittivo, ammettendo che il «criterio di predominanza della produzione materiale, pur valendo per il sistema di produzione preso nel suo insieme, non è necessariamente valido per il lavoro preso singolarmente» ⁽⁴⁹⁾. Il vero discrimine tra lavoro produttivo e improduttivo, per Marx, consiste nella creazione di plusvalore per il capitalista, cioè nel contributo del lavoro alla *valorizzazione del capitale*. In tale prospettiva, il lavoro di un insegnante, anche se esce dalla sfera della produzione materiale, può essere produttivo di plusvalore, quando è collocato nel contesto di una «fabbrica d’istruzione». Marx riconosce in questo modo l’esistenza di lavori «che, pur non avendo natura prevalentemente materiale, contribuiscono

⁽⁴⁴⁾ G.P. IORIATTI, *Lavoro produttivo e improduttivo*, in F. PAPI (a cura di), *Dizionario Marx Engels*, Ulrico Hoepli, 2021.

⁽⁴⁵⁾ A. SMITH, *op. cit.*, p. 304.

⁽⁴⁶⁾ *Ibidem*.

⁽⁴⁷⁾ *Ibidem*.

⁽⁴⁸⁾ EMEP, *Lavoro produttivo e improduttivo. Sommario storico*, in *Unità e Lotta*, 2021, n. 43, pp. 6-7.

⁽⁴⁹⁾ Questa chiave di lettura è rintracciabile nell’interpretazione del concetto marxiano di *lavoro* fornita da R. Antunes; si veda R. ANTUNES, *Lavoro*, in M. MUSTO (a cura di), *Marx Revival. Concetti essenziali e nuove letture*, Donzelli, 2019, p. 169.

alla valorizzazione del capitale»⁽⁵⁰⁾. Si tratta di una considerazione sostanziale anche per l'analisi delle attuali piattaforme digitali: se si adottasse la visione di Smith, che per il pensiero neoliberista rimane imprescindibile, il lavoro piattaforma non potrebbe che essere improduttivo, in quanto retto sul settore dei servizi e non finalizzato alla realizzazione di alcun prodotto materiale in particolare; per esso varrebbero allora i significati di «lavoro-gioco» o di «lavoro-ozio»⁽⁵¹⁾, che si sono citati inizialmente e che appaiono di tanto in tanto rilanciati nel discorso pubblico da una certa narrativa, disinteressata a riconoscere maggiori tutele ai lavoratori digitali. Adottando invece lo sguardo di Marx, le piattaforme sembrano inserirsi nel quadro del lavoro produttivo, nonostante la loro componente più immateriale: lavoro materiale e immateriale, infatti, si rivelano oggi sempre più interconnessi e «centralmente subordinati alla logica della produzione di merci e del capitale»⁽⁵²⁾.

4. Tre teorie sul valore *online* a partire da Marx

Giunti a questo punto, è opportuno fare un breve e parziale rapporto del dibattito che, in ambienti prossimi al pensiero marxista, si è sviluppato intorno alla questione del *valore* sulle piattaforme digitali, cioè una tematica essenziale per il significato attribuito al lavoro piattaforma. Per quanto sia opinione comune che le piattaforme digitali siano indirizzate verso la valorizzazione del capitale, infatti, rimane aperta la discussione sulle modalità in cui esse contribuiscono all'ottenimento del valore. Rispetto a questo interrogativo, è possibile intravedere tre orientamenti nelle risposte. Un primo filone, che si richiama al Marx "classico" e ha tra i suoi esponenti più famosi il già citato Ricardo Antunes, rilancia l'idea che il «capitalismo delle piattaforme», come i suoi predecessori, si fonda su una produzione di valore attraverso lo sfruttamento lavorativo, poiché «senza lavoro non c'è valorizzazione del capitale»⁽⁵³⁾. In questa prima corrente, quindi, il rapporto valore-lavoro è assolutamente

⁽⁵⁰⁾ *Ibidem*.

⁽⁵¹⁾ A.A. CASILLI, *Schiavi del clic*, cit.

⁽⁵²⁾ R. ANTUNES, *Il lavoro in trappola*, Jaca Book, 2006, p. 159.

⁽⁵³⁾ R. ANTUNES, *Capitalismo virale. Pandemia e trasformazioni del lavoro*, Castelvecchi-Lit Edizioni, 2021, p. 19.

centrale, anche nei c.d. *lavori uberizzati*, «dove il capitale può utilizzare quasi illimitatamente la forza lavoro» ⁽⁵⁴⁾.

Un secondo filone bibliografico, che sembra disporsi all'estremo opposto e trova tra i suoi riferimenti-chiave Shoshana Zuboff, sostiene che le piattaforme, diversamente da altre strutture economiche del passato, privilegiano l'estrazione rispetto alla produzione del valore. Una nota piattaforma come Airbnb, più che al servizio d'alloggio ⁽⁵⁵⁾, sembrerebbe interessata all'enorme quantità di contenuti e fotografie richiesti ai suoi utenti, i quali finiscono per «fornire un flusso continuo di dati di geolocalizzazione, informazioni personali, informazioni demografiche» ⁽⁵⁶⁾. La ricerca di tale patrimonio informazionale da parte dei «capitalisti della sorveglianza» va così a ridurre notevolmente la rilevanza della dimensione lavorativa, dal momento che il capitalismo delle piattaforme «non si ciba di lavoro, ma di ogni aspetto della vita umana» ⁽⁵⁷⁾. In questa seconda corrente, perciò, la tesi in base alla quale il valore si ottiene per estrazione e non per produzione sembra avvicinarsi molto alle teorie sulla presunta *fine del lavoro* degli anni Novanta ⁽⁵⁸⁾.

Un terzo filone bibliografico pare collocarsi in una posizione intermedia ed è ben rappresentato da Sandro Mezzadra e Brett Neilson, secondo i quali nel capitalismo contemporaneo le «operazioni estrattive sono in posizione di comando rispetto a quella che possiamo chiamare la composizione del capitale complessivo» ⁽⁵⁹⁾; ciò non significa tuttavia che il capitale complessivo (o *aggregate capital* in Marx) si riduca solo all'*extractive capital*, che è una sua particolare, sebbene predominante, frazione. Ne consegue che: «The operations of extraction, logistics, and finance clearly require and tie up significant components of contemporary living labor» ⁽⁶⁰⁾. Detto in altri termini, il valore sulle piattaforme può sì

⁽⁵⁴⁾ Ivi, p. 20.

⁽⁵⁵⁾ S. GAINSFORTH, *Airbnb città merce. Storie di resistenza alla gentrificazione digitale*, DeriveApprodi, 2019.

⁽⁵⁶⁾ A.A. CASILLI, *Schiavi del clic*, cit., p. 46.

⁽⁵⁷⁾ S. ZUBOFF, *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Luiss University Press, 2019, p. 25.

⁽⁵⁸⁾ J. RIFKIN, *The End of Work. The Decline of the Global Labour Force and the Dawn of the Post-Market Era*, G.P. Putnam's Sons, 1995.

⁽⁵⁹⁾ S. MEZZADRA, *Per la critica delle operazioni estrattive del capitale. Piattaforme digitali e cooperazione sociale*, in *L'enigma del valore. Il digital labour e la nuova rivoluzione tecnologica*, cit., p. 104.

⁽⁶⁰⁾ S. MEZZADRA, B. NEILSON, *The Politics of Operations. Excavating Contemporary Capitalism*, Duke University Press, 2019, p. 166.

provenire in via prioritaria dal *data mining*, ma quest'ultimo è possibile solo a partire dal lavoro degli utenti, dai quali estrarre tali dati; in questa terza prospettiva, estrazione e produzione di valore attraverso lo sfruttamento lavorativo sembrano quindi andare di pari passo.

Riassumendo per sommi capi, le principali *teorie sul valore* che oggi si richiamano a Marx associano la valorizzazione del capitale a tre operazioni: pura produzione tramite sfruttamento (Antunes); pura estrazione (Zuboff); estrazione contemporanea alla produzione (Mezzadra e Neilson). La terza teoria sembra quella più completa e interessante da approfondire nel tempo, specialmente per le implicazioni delle operazioni di estrazione-produzione di valore «per la composizione e per l'esperienza soggettiva del lavoro vivo, del lavoro comandato e sfruttato»⁽⁶¹⁾, che si rivelano poi essere le basi per definire il significato del lavoro.

5. Conclusioni. Le sfide concettuali della piattaforma

Come dovrebbe risultare chiaro dal contributo, le trasformazioni sistemiche caratterizzanti il processo di piattaforma toccano ambiti differenti e sfidano profondamente le categorie concettuali che per secoli hanno delineato il significato del lavoro. I concetti di *produttività-improduttività* e *materialità-immateriale* vanno oggi ridefiniti alla luce della nuova organizzazione del lavoro *online*. Ciò fa sì che anche le teorie del valore debbano essere aggiornate di conseguenza, come propone Kylie Jarrett nel suo libro sul *digital labor*⁽⁶²⁾. Non bisognerebbe inoltre scartare a priori le intuizioni degli scienziati sociali che per primi hanno indagato i mutamenti lavorativi. È interessante, ad esempio, domandarsi se il lavoro digitale possa essere sinonimo di “ricchezza”, come suggeriva Adam Smith parlando della divisione del lavoro occidentale nel XVIII secolo. La produzione scientifica di Marx si rivela a sua volta ancora feconda di stimoli per chi si domanda da dove venga il valore sulle piattaforme *online*. Il sociologo Andrea Miconi ha dedicato a questa tematica un'intera monografia⁽⁶³⁾. Rispetto alla provenienza della ricchezza sulla Rete, come si è parzialmente ricostruito, abbondano infatti

⁽⁶¹⁾ S. MEZZADRA, *Per la critica delle operazioni estrattive del capitale. Piattaforme digitali e cooperazione sociale*, cit., p. 104.

⁽⁶²⁾ K. JARRETT, *Digital labor*, Digital Media and Society Press, 2022.

⁽⁶³⁾ A. MICONI, *Surplus digitale. La filiera del valore da Marx al web*, Egea, 2019.

interpretazioni differenti, che riprendono alcuni concetti marxiani per porre nuove domande. Quanto è centrale lo *sfruttamento* lavorativo per la produzione di valore sulle piattaforme digitali? Quanto conta invece l'*estrazione* rispetto alla produzione *online*? È possibile che esista un'integrazione simultanea tra queste due operazioni? Sono interrogativi che fanno capire quanto il dibattito sia ancora aperto e sentito, sulla scia di una di quelle domande che, dall'epoca classica, segnano il percorso delle scienze sociali: qual è il significato del lavoro oggi?

Abstract

Il significato del digital labor nel capitalismo immateriale: una rilettura di Adam Smith e Karl Marx

Obiettivi: Di fronte al processo di piattaformaizzazione del lavoro, il contributo propone una riflessione sul significato del digital labor, a partire da alcune categorie-chiave della sociologia economica. **Metodologia:** L'analisi, di stampo qualitativo, è condotta attraverso la literature review di alcuni scritti "classici" sul lavoro di Adam Smith e Karl Marx. **Risultati:** L'indagine conferma la grande sfida posta dalla digitalizzazione alle nozioni storicamente utilizzate per riflettere sul significato del lavoro, dimostrando la validità di alcune categorie marxiane per le teorie sul valore online. **Limiti e implicazioni:** Una ricerca di questo tipo potrebbe essere ulteriormente ampliata, includendo anche altri concetti presenti nei testi di Smith e Marx, come ad esempio la nozione di "rendita". **Originalità:** Il paper presenta una sua originalità nel rapportare le novità più dirompendi del lavoro digitale con alcuni testi fondamentali della sociologia economica, confermandone l'attualità.

Parole chiave: Adam Smith, Karl Marx, digital labor, capitalismo immateriale.

The meaning of digital labor in immaterial capitalism: a rereading of Adam Smith and Karl Marx

Purpose: Faced with the process of platformization of work, the contribution proposes a reflection on the meaning of digital labor, starting from some key categories of economic sociology. **Methodology:** The qualitative analysis is conducted through the literature review of some "classic" writings on the work of Adam Smith and Karl Marx. **Findings:** The investigation confirms the great challenge posed by digitalization to the notions historically used to reflect on the meaning of work, demonstrating the validity of some Marxian categories for theories of online value. **Research limitations and implications:** Research of this type could be further expanded, including other concepts present in the texts of Smith and Marx, such as the notion of "rent". **Originality:** The

paper presents its originality in relating the most disruptive innovations of digital labor with some fundamental texts of economic sociology, confirming their relevance.

Keywords: *Adam Smith, Karl Marx, digital labor, immaterial capitalism.*

Il lavoro nella formazione degli studenti universitari: sistematizzare il dibattito contemporaneo italiano

*Davide Richard Bramley**

Sommario: 1. Introduzione. – 2. La metodologia. – 3. L’università italiana post-pandemia: tra nuovi competitors e necessità di rinnovamento. – 4. Spunti di riflessione per l’alternanza: due contributi sul sistema duale tedesco. – 5. Conclusioni.

1. Introduzione

Il tema dell’alternanza formativa è stato, ed è tutt’ora, uno degli argomenti maggiormente discussi all’interno del dibattito pedagogico nazionale e internazionale, tanto da aver interessato ricercatori e Autrici appartenenti a società, epoche e comunità scientifiche differenti. Le ragioni alla base di tale interessamento nei confronti della possibilità di intravedere nell’alternanza un principio pedagogico ⁽¹⁾, o, più semplicemente, una possibilità meritevole rispetto ad una didattica più teorica ⁽²⁾, risiedono nelle opportunità evincibili dalla potenziale conciliazione di due elementi che, per motivazioni varie, sono stati spesso separati e gerarchizzati come proprietà che non possono convivere e collegarsi vicendevolmente: la teoria, appresa all’interno degli istituti cosiddetti “formali”, e la pratica, concetto che si riferisce principalmente al lavoro e all’esperienza sul campo.

* *Dottorando in Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di lavoro Università degli Studi di Siena.*

⁽¹⁾ A. POTESTIO, *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, 2020, p. 15.

⁽²⁾ E. MASSAGLI, *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*, Studium, 2023.

Tuttavia, come è stato espresso da Bruno Rossi ⁽³⁾, ad oggi l'apprendimento teorico e la formazione sul campo non rappresentano più momenti separati da quelli strettamente lavorativi; al contrario, essi coesistono all'interno di un intreccio articolato e situato. Una formazione slegata e distaccata dall'organizzazione e dalle pratiche lavorative finirà, di conseguenza, con il limitarsi all'erogazione di informazioni e nozioni di carattere esclusivamente teorico-operativo ⁽⁴⁾. A tal proposito, aggiungono Forti e Varchetta ⁽⁵⁾, i molteplici quanto accelerati cambiamenti sociali rendono sempre meno accettabile e utilizzabile la logica sequenziale tra formazione e lavoro: più marcato è il distanziamento dalla convinzione che lo sviluppo professionale sia determinato dalla mera e semplice trasmissione di conoscenze nozionistiche.

Per questa ragione, all'interno del panorama italiano la possibilità di coniugare le lezioni proposte negli istituti superiori e nelle università con dei momenti di formazione sul campo è stata più volte vagliata sia dai ricercatori accademici, che da parte di un maggiore interessamento della sfera politica ⁽⁶⁾, con il preciso scopo di costituire un ponte tra "scuola e fabbrica", sviluppando e condividendo conoscenze e competenze maggiormente spendibili nel mercato del lavoro, oltre che per scongiurare la mancata valorizzazione del titolo di studio all'interno delle organizzazioni. Nonostante questi primi elementi a supporto delle motivazioni del *paper* potrebbero già giustificare l'interesse per l'argomento scelto, è opportuno specificare come il bisogno di approfondire il tema dell'alternanza formativa accademica possa essere sostenuto anche dai recenti dati nazionali. Come riportato dal rapporto annuale dell'Istat del 2019, lo scenario italiano prima della pandemia ⁽⁷⁾ mostrava un preoccupante *mismatch* tra la domanda e l'offerta di lavoro, con particolare rilevanza nei confronti della "sovraistruzione", fenomeno che si verifica quando il

⁽³⁾ B. ROSSI, *Pedagogia delle organizzazioni: il lavoro come formazione*, Guerini Scientifica, 2007, p. 179.

⁽⁴⁾ G. BERTAGNA, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in *CQIIA Rivista*, 2016, n. 18.

⁽⁵⁾ D. FORTI, G. VARCHETTA, *L'approccio psicoanalitico allo sviluppo delle organizzazioni*, Franco Angeli, 2001, p. 184.

⁽⁶⁾ Ci si riferisce all'intervento del 2015: disciplinato dal d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81. l'apprendistato è un contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione giovanile.

⁽⁷⁾ Si fa riferimento alla propagazione del virus denominato Covid-19 e diffusosi a partire dalla fine del 2019 in tutto il mondo, portando le istituzioni e le organizzazioni a prendere provvedimenti di natura politica, economica e sociale.

titolo di studio posseduto dai lavoratori è superiore rispetto a quello richiesto per accedere o per svolgere una data professione: tale criticità comporta conseguenze negative per via di un mancato ritorno sia economico che sociale degli investimenti sostenuti a livello individuale e collettivo ⁽⁸⁾.

La problematica riscontrata sembra abbracciare la possibilità di determinare nuove prospettive formative, oltre che organizzative, affinché divenga possibile individuare una soluzione in grado di scongiurare il dilagarsi di questo fenomeno, caratteristica sfavorevole alla valorizzazione del percorso scolastico e accademico delle persone. Inoltre, ripercorrendo la relazione più recente rilasciata nel 2023 dall'Istat viene chiaramente riportato come, sebbene il titolo di studio abbia comunque un ruolo centrale nella partecipazione al mercato del lavoro, la mancanza di esperienza lavorativa possa costituire una discriminante difficile da colmare, la quale porta gli individui ad avere difficoltà nell'inserimento in impresa, con il rischio di dover accettare lavori meno qualificanti rispetto al percorso formativo svolto ⁽⁹⁾.

A supporto dell'alternanza, l'istruzione superiore rappresenta un fondamentale crocevia tra l'acquisizione di conoscenze teoriche e la preparazione pratica per affrontare le sfide del mondo del lavoro ⁽¹⁰⁾, il quale richiederà, sempre più frequentemente, capacità e competenze in continuo aggiornamento, flessibilità e adattabilità.

Per questa ragione, come espresso da Giuseppe Bertagna ⁽¹¹⁾, approfondire il tema dell'alternanza formativa, con particolare riferimento all'ambito universitario, potrebbe divenire un'importante opportunità per il panorama italiano di valorizzare la realtà accademica in termini di spendibilità e competitività sul mercato nazionale e internazionale, garantendo ai propri studenti un titolo che certifichi non solo le conoscenze apprese, ma anche lo sviluppo di competenze indispensabili per un efficace inserimento in impresa ⁽¹²⁾. La disconnessione percepita tra “teoria e pratica”

⁽⁸⁾ MINISTERO DEL LAVORO, ISTAT, INPS, INAIL, ANPAL, *Il mercato del lavoro 2018, Verso una lettura integrata*, 2019.

⁽⁹⁾ ISTAT, *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*, 2023, cap. 2, *Cambiamenti nel mercato del lavoro e investimenti in capitale umano*.

⁽¹⁰⁾ G. BERTAGNA, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, cit.

⁽¹¹⁾ G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, 2014.

⁽¹²⁾ P. BERTULETTI, *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*, Studium, 2021.

all'interno delle università italiane, nei confronti delle richieste aziendali, ha suscitato interrogativi sull'effettiva preparazione dei laureati, considerata troppo distaccata e incentrata sulla memorizzazione di nozioni piuttosto che sulla messa in atto di tali conoscenze⁽¹³⁾. In un contesto storico in cui l'evoluzione accelerata delle dinamiche sociali ed economiche interne a una società mutevole e instabile⁽¹⁴⁾ richiede competenze versatili e in continuo rinnovamento, l'approccio considerato "tradizionale", basato esclusivamente sulla trasmissione di conoscenze nozionistiche, appare sempre più limitato e difficilmente in grado di rispondere adeguatamente ai repentini cambiamenti sociali.

Alla luce degli elementi presentati, si desidera proporre una trattazione che includa le riflessioni e gli spunti proposti dagli studiosi che si sono interessati al tema posto in esame. L'obiettivo è quello di incoraggiare il confronto e il dibattito dell'alternanza formativa accademica e "allenare" le difficoltà sopra elencate, promuovendo un avvicinamento tra l'ambito universitario e quello lavorativo, affinché si possa garantire un titolo di studio in grado di sostenere competenze pratiche oltre che conoscenze teoriche, individuandone i possibili ed eventuali vantaggi. La volontà di racchiudere i pareri e le idee dei principali Autori di questo argomento⁽¹⁵⁾ si concilierà con l'inserimento di due studi che sono stati condotti all'interno di un altro Paese della comunità europea: la Germania. Si è scelto di considerare tale scenario per merito degli enormi passi in avanti e progressi che il sistema duale tedesco è stato in grado di produrre dagli anni 2000 fino ad ora⁽¹⁶⁾, grazie in particolar modo ai fondamenti teorici prodotti da Georg Kerschensteiner⁽¹⁷⁾.

È opportuno precisare come il confronto tra le considerazioni esposte a livello nazionale e i contributi sul sistema duale tedesco non sarà finalizzato per proporre un'ingenua "sovrapposizione" o imitazione del modello adoperato in Germania, il quale è frutto di una lunga evoluzione

(13) F. MAGNI, *L'università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*, Studium, 2023, pp. 34-45.

(14) M. AUGÉ, *Non luoghi*, Elèuthera, 2018.

(15) Considerando l'interesse per l'ambiente accademico italiano, si andranno a considerare prevalentemente gli AA. e le AA. nazionali che hanno contribuito a sviluppare e promuovere il dibattito.

(16) A. GÖHRINGER, *University of cooperative education–karlsruhe: the dual system of higher education in Germany*, in *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 2002, vol. 3, n. 2, p. 58.

(17) G. KERSCHENSTEINER, *Il concetto della scuola di lavoro*, Marzocco, 1954.

storica ⁽¹⁸⁾, bensì per promuovere un dialogo e per coglierne le ragioni delle straordinarie performance che è in grado di produrre. La domanda di ricerca che intende muovere l'esposizione è relativa ai possibili vantaggi che un'implementazione dell'alternanza formativa in ambito accademico potrebbe promuovere nei confronti degli studenti, delle università e delle imprese coinvolte in Italia. Per poter rispondere alla questione, si introdurrà un quadro teorico nazionale che riesca a delucidare quali possano essere i limiti e le possibilità delle università italiane, soprattutto alla luce delle consapevolezze emerse durante il periodo pandemico e per via degli accelerati cambiamenti sociali. Attraverso lo stato dell'arte e il confronto con il modello di successo tedesco si mira ad incoraggiare un dibattito proficuo verso una riflessione sulla possibile integrazione dell'alternanza nel contesto accademico italiano, per assottigliare la discordanza tra le conoscenze apprese e le competenze richieste, per rafforzare il legame tra università e impresa e per promuovere un titolo di studio che valorizzi il percorso formativo svolto dagli studenti accademici.

2. La metodologia

Il seguente *paper* si basa su una metodologia di revisione della letteratura condotta attraverso le fasi proposte da John W. Creswell ⁽¹⁹⁾, con l'obiettivo di esaminare le considerazioni e le riflessioni degli Autori che hanno trattato il tema dell'alternanza formativa in ambito accademico in Italia. Oltre a questo, si desidera promuovere un ulteriore spunto di approfondimento, proponendo un confronto con due articoli che sono stati prodotti in merito al sistema duale tedesco, affinché si possa costituire un dialogo proficuo per l'individuazione di vantaggi e opportunità verso le quali riflettere, dibattere e, eventualmente, intervenire. Occorre specificare come l'interesse nei confronti delle università duali situate in Germania nasca per merito dei successi che il sistema duale tedesco è riuscito a ottenere nel corso del tempo ⁽²⁰⁾, garantendo dei risultati formativi

⁽¹⁸⁾ P. BERTULETTI, *op. cit.*, pp. 41-50.

⁽¹⁹⁾ J.W. CRESWELL, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, SAGE Publications, 2014.

⁽²⁰⁾ P. BERTULETTI, *op. cit.*

e occupazionali positivi e di necessaria attenzione ⁽²¹⁾. Di conseguenza, la decisione di proporre un approfondimento maggiormente empirico nei confronti del sistema duale tedesco, attraverso i due studi proposti, è giustificata dall'importanza che la Germania ha avuto, e ha tutt'ora, in termini di alternanza formativa accademica.

La prima fase della revisione ha previsto la delucidazione dell'argomento da approfondire, ovvero il tema dell'alternanza formativa in ambito accademico in Italia. Partendo dalla ricerca bibliografica all'interno delle banche dati accademiche, dei principali motori di ricerca per gli articoli universitari (come ERIC e Google Scholar) e grazie alle biblioteche fisiche e digitali, è stato possibile individuare diversi manuali e saggi da poter prendere in considerazione.

Le fonti sono state individuate e selezionate utilizzando le parole chiave: "alternanza formativa", "università italiana post pandemia", "sistema duale tedesco" e "lavoro formativo", arrivando a selezionare 38 contributi relativi al tema posto in esame.

Sono stati considerati quegli articoli e manuali che trattano in modo approfondito l'argomento dell'alternanza formativa e della sua relazione con l'ambiente accademico nazionale, oltre che le riflessioni in merito al valore del lavoro come possibile attività formativa e sviluppatrice di competenze, prendendo visione dei materiali principalmente attinenti alla disciplina pedagogica. Tuttavia, poiché si desiderava considerare esclusivamente i contributi pertinenti all'ambito accademico con i riferimenti relativi alle parole chiave selezionate, è stato necessario escludere undici contributi, i quali trattavano il tema dell'alternanza all'interno delle scuole superiori o consideravano una prospettiva di analisi principalmente giuridica o politica ⁽²²⁾. In tal senso, una volta raccolti i potenziali articoli e documenti, è stata condotta una selezione dei contributi valutando la rilevanza e la qualità di ciascuna fonte in base agli obiettivi della revisione. Questo processo ha coinvolto la lettura degli abstract e dei testi attraverso l'applicazione di criteri di inclusione ed esclusione

⁽²¹⁾ S. D'AGOSTINO, S. VACCARO, *Apprendistato in evoluzione. Traiettorie e prospettive dei sistemi duali in Europa e in Italia*, Inapp Report, 2021, p. 27.

⁽²²⁾ La scelta di escludere alcuni dei contributi emersi attraverso la ricerca condotta con le parole chiave predefinite è relativa alla mancata attinenza degli articoli nei confronti degli obiettivi del seguente paper: infatti, in alcuni casi il tema dell'alternanza formativa veniva trattato con riferimento alle scuole superiori, mentre in altri casi si adottavano prospettive e riflessioni prettamente giuridiche o politiche, poco inerenti con la disciplina pedagogica.

predefiniti, relativi sia alle parole chiave sopra proposte, sia all'importanza che tali articoli avessero nei confronti dell'ambiente accademico. Dopo questa scrematura, sono stati estratti i temi, i concetti e gli argomenti affrontati dagli Autori che si sono interessati alla questione accademica, individuando le evidenze empiriche, le idee, le proposte e le conclusioni sostenute dai ricercatori e dalle ricercatrici all'interno del panorama nazionale. Una volta ricavate le informazioni rilevanti, è stata effettuata una comparazione tra le differenti prospettive, individuando tendenze similari, parole chiave ricorrenti e riferimenti bibliografici citati. Infine, come già specificato, sono stati inclusi due articoli esteri relativi al sistema duale tedesco e alle considerazioni relative all'alternanza, affinché si potesse mostrare alcune delle casistiche, delle ricerche e delle metodologie organizzative sul concreto funzionamento di questo sistema duale adoperato da diverse università tedesche.

La scelta adoperata verso i due articoli è stata condotta individuando una chiara attinenza ai temi emersi durante la rassegna teorica nazionale. In tal senso, la presenza dei molteplici argomenti proposti dagli Autori esteri in riferimento alla potenziale conciliazione del sapere teorico con l'esperienza sul campo andava a collegarsi con le tematiche che sono state affrontate a livello nazionale. Nonostante la presenza di ulteriori spunti di approfondimento e riflessione provenienti anche da altre ricerche condotte sul sistema duale tedesco, è importante sottolineare una difficoltà di selezione che è derivata sia dall'accesso alle fonti che per i limiti temporali⁽²³⁾. Se le limitazioni di tempo e di accesso alle informazioni possono risultare fattori selezionanti di due casistiche piuttosto che molteplici, occorre specificare che la scelta dei due contributi è stata ponderata specialmente per l'attinenza agli obiettivi del *paper* e la pertinenza con gli argomenti e le riflessioni emerse nel contesto nazionale.

Ad ogni modo, il confronto con il modello di successo della Germania è stato effettuato sia per mostrare il valore formativo e organizzativo di questo sistema duale, che per evidenziare alcuni vantaggi che sono stati riscontrati empiricamente, garantendo una chiave di interpretazione maggiormente empirica tra le riflessioni emerse a livello nazionale e gli studi condotti sul sistema duale.

Per concludere la delucidazione degli aspetti metodologici, è importante specificare come l'insieme delle fonti selezionate per la revisione della letteratura includano non solo gli articoli accademici e i manuali proposti

(23) J.W. CRESWELL, *op. cit.*

dagli Autori e dalle Autrici considerati, bensì anche report nazionali e dati utili per comprendere al meglio la situazione interna alla penisola italiana.

3. L'università italiana post-pandemia: tra nuovi competitors e necessità di rinnovamento

In un recente libro scritto da Francesco Magni ⁽²⁴⁾, l'Autore espone chiaramente come, a seguito del fenomeno pandemico, le università debbano necessariamente procedere parallelamente sia con una valorizzazione del passato, ricostituendo le accademie come delle "cattedrali della conoscenza ⁽²⁵⁾", che usufruire delle nuove consapevolezze e sfide emerse dagli inizi del 2020 per avviare dei processi di rinnovamento e cambiamento organizzativo. Se con il primo punto si auspica ad un ritorno dei luoghi accademici come ambienti promotori di conoscenza, ricerca, libertà intellettuale e creatività ⁽²⁶⁾, attraverso il secondo fattore si considererebbero le possibili ed eventuali modifiche da apportare all'erogazione del servizio di formazione terziaria, individuando potenziali ostacoli e punti di forza per intraprendere degli accorgimenti laddove necessari.

La pandemia ha infatti accelerato alcune consapevolezze che stavano sempre più rapidamente emergendo per quanto riguarda l'università italiana.

Prima fra tutte, la continua crescita delle iscrizioni da parte degli studenti verso le università telematiche, 11 nella penisola ⁽²⁷⁾. Questo aumento può intendersi sia come una preferenza, da parte degli studenti, di avviare percorsi formativi che possano essere condotti direttamente da remoto, sia come una mancanza di interesse nei confronti del valore promosso dalle università cosiddette "tradizionali", dove, ad eccezione di situazioni straordinarie come la crisi pandemica, si erogano i corsi in aula, in presenza.

⁽²⁴⁾ F. MAGNI, *op. cit.*

⁽²⁵⁾ J. WILLIAMS, *Stoner* [1965], trad. it. di S. TUMMOLINI, Fazi, 2012, pp. 36-37.

⁽²⁶⁾ E. GARRONI, *Creatività*, Quodlibet, 2010.

⁽²⁷⁾ Nell'anno accademico 2010-2011 il numero di studenti nelle università telematiche era pari al 2,2% del totale iscritti in Italia, mentre tra il 2020 e il 2021 si registra un numero di studenti oltre al 10% sul totale (<http://ustat.miur.it>).

Il secondo elemento riguarda la diffusione di istituzioni e organizzazioni alternative alle accademie, in grado di offrire dei titoli e delle certificazioni che potrebbero ugualmente rendere più accattivante un *curriculum vitae*, attraverso il rilascio di attestazioni ottenute con un dispendio minore di tempo rispetto ai tre o cinque anni per il conseguimento di una laurea.

Terzo ed ultimo fattore da considerare è il *mismatch* tra le conoscenze apprese in aula e le competenze richieste in impresa ⁽²⁸⁾, fenomeno che riconduce lo studente e futuro lavoratore ad una mancata valorizzazione del proprio titolo di studio e percorso svolto, oltre all'impossibilità, da parte dei datori di lavoro, di individuare una figura ricercata adatta al lavoro da proporre, conducendo una percentuale sempre maggiore di laureati a fenomeni di *overeducation* ⁽²⁹⁾.

Considerando insieme i primi due elementi che sono stati proposti in riflessione, sono presenti altrettante importanti questioni da affrontare: il declino del cosiddetto "monismo universitario" ⁽³⁰⁾ e il fenomeno annesso di miopia organizzativa ⁽³¹⁾. Con il primo concetto si può intendere l'univocità del ruolo delle accademie come uniche dispensatrici di un'istruzione superiore ⁽³²⁾; tuttavia, come accennato, tale percezione che le persone hanno dell'istituzione universitaria pare ad oggi essere in peggioramento e regressione. La presenza di ulteriori istituzioni, organizzazioni e imprese che garantiscono una formazione maggiormente pratica e flessibile, rispetto a quella fornita dalle università tradizionali, permette agli studenti e ai lavoratori di individuare in queste possibilità una valida alternativa all'istruzione accademica, considerata eccessivamente rigida nei propri programmi e nei tempi di esecuzione. I centri di formazione, i corsi di specializzazione online e le certificazioni rilasciate

⁽²⁸⁾ MINISTERO DEL LAVORO, ISTAT, INPS, INAIL, ANPAL, *op. cit.*

⁽²⁹⁾ Il fenomeno della "sovraistruzione" esposto nell'introduzione (G. DI CASTRO, V. FERRI, A. RICCI, *Vertical mismatch: stime ed evidenze empiriche*, in *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, 2017, n. 3).

⁽³⁰⁾ F. MAGNI, *op. cit.*, p. 36.

⁽³¹⁾ Il termine fa riferimento all'incapacità di individuare possibili ed eventuali competitors all'interno dell'ambiente circostante, sia per i "vizi" del successo passato, sia per l'incapacità di adottare una strategia sul lungo periodo, in grado di adattarsi ai cambiamenti e rinnovarsi (P. KOTLER, G. ARMSTRONG, F. ANCARANI, M. COSTABILE, *Principi di Marketing. Diciassettesima edizione*, Pearson, 2019).

⁽³²⁾ F. MAGNI, *op. cit.*, p. 36.

da aziende private attraverso lezioni telematiche ⁽³³⁾ appaiono ad oggi come un'alternativa rispetto al tradizionale percorso accademico, con la speranza che queste soluzioni riescano a favorire un'introduzione agevolata nel mercato del lavoro. Con questo non si sta affermando che tali alternative possano risultare più efficienti dal punto di vista dell'erogazione del servizio e più efficaci per il fine che si sono prefissate, ovvero quello formativo e/o occupazionale; ciò che si desidera esprimere è una presenza sempre maggiore di ulteriori possibilità dalle quali gli atenei dovrebbero guardarsi come a dei potenziali e "pericolosi" *competitors*.

Ad ogni modo, nonostante l'eventuale opportunità di integrazione delle lezioni tradizionali con quelle online, la "presenza" nelle aule universitarie tradizionali permane come un valore inderogabile e difficilmente sostituibile ⁽³⁴⁾: ciò che verrebbe a mancare all'interno del processo formativo sarebbe proprio il rapporto umano, l'interazione con il gruppo dei pari e con il corpo docenti, oltre che l'insieme di momenti, formali ed extra formali, che vanno a caratterizzare le lezioni e i corsi, oltre che gli scambi informativi nei corridoi. Infatti, nonostante dalla crisi pandemica si potrebbe optare per una permanenza di alcune attività in modalità telematica e a distanza, questa opportunità dovrà essere implementata a supporto della normale erogazione di servizio e non a sostituzione.

Non si intende, quindi, escludere le possibili implementazioni che sono state fatte negli ultimi tre anni nei confronti dell'utilizzo maggiore della tecnologia e delle piattaforme connesse in rete; al contrario, si desidera ottenere il meglio dalle due opzioni di somministrazione, individuando in che modo sarebbe opportuno sfruttare i momenti "online" ad integrazione e supporto di quelli "in presenza" ⁽³⁵⁾.

Proseguendo con il secondo elemento accennato, il concetto di "miopia organizzativa" ⁽³⁶⁾ fa riferimento all'incapacità, da parte di un individuo, un'organizzazione o una realtà più ampia, di intravedere e prendere

⁽³³⁾ Si fa riferimento, per esempio, alle certificazioni che vengono rilasciate da Google Coursera.

⁽³⁴⁾ G. BERTAGNA, *Persona e relazione. Per un'epistemologia pedagogica*, in *Ricerche di Psicologia*, 2019, n. 1.

⁽³⁵⁾ Un esempio di possibile implementazione verrà proposto nel successivo paragrafo, grazie ad uno dei contributi proposti sul modello duale tedesco.

⁽³⁶⁾ C. WELLS, D. MORGAN, O. QUICK, *Disasters: A Challenge for the Law*, in *Wasburn Law Journal*, 2000, vol. 39, pp. 502-505. Si veda anche: M. CATINO, *Organizational Myopia: Problems of Rationality and Foresight in Organizations*, Cambridge University Press, 2014.

consapevolezza in merito ad una possibile minaccia derivante dall'ambiente esterno, a causa dell'inserimento di una variabile o per via di un fattore di cambiamento. Nel caso in questione, la presenza di ulteriori possibilità e percorsi di formazione rispetto al mondo accademico deve necessariamente essere considerata come un insieme di potenziali concorrenti, i quali potrebbero, nei prossimi anni, togliere iscritti e studenti alle aule universitarie.

Per far fronte a questa eventualità, le università tradizionali italiane dovrebbero avviare continui processi di rinnovamento nell'erogazione dei propri servizi, individuando periodicamente le opportunità e i cambiamenti da mettere in atto, cogliendo nei periodi di crisi e nei nuovi *competitors* il meglio che possano offrire. Sotto quest'ottica, avvalorare l'idea di un mutamento organizzativo ⁽³⁷⁾ che riesca ad intercettare i cambiamenti e le richieste degli studenti, oltre che del mercato del lavoro stesso, potrebbe risultare una buona strategia da mettere in atto per mantenere o incoraggiare nuovamente la frequentazione delle università tradizionali.

Ad ogni modo, il terzo ed ultimo elemento da considerare riguarda il più volte citato *mismatch* tra l'offerta formativa accademica e le richieste da parte delle imprese. Come presentato nell'introduzione, l'ultimo rapporto dell'Istat rilasciato nel 2023 ⁽³⁸⁾ ha evidenziato come la richiesta di esperienza lavorativa e di praticità siano due fattori necessari e decisivi nel momento della selezione delle figure in ingresso in azienda. Già nel 2014 Giuseppe Bertagna ⁽³⁹⁾ individuò alcune "malattie ⁽⁴⁰⁾" di cui soffre il sistema educativo italiano: tra queste si pone l'accento nei confronti dell'intellettualismo e del dualismo tra "scuola e fabbrica". Se la seconda malattia risulta essere più intuitiva, riferitasi alla separazione mai sconfitta tra l'istruzione scolastica e l'esperienza sul campo, con il termine intellettualismo l'Autore fa riferimento alla convinzione secondo la quale il sapere teorico prevalga d'importanza su quello pratico, nonostante la praticità altro non sarebbe se non l'applicazione dei concetti e delle conoscenze apprese in aula. In tal senso, il tentativo di contrastare queste difficoltà che sono state riscontrate anche da ulteriori Autori e

⁽³⁷⁾ D. VAUGHAN, *The Challenger Launch Decision. Risk Technology, Culture, and Deviance at NASA*, The University Chicago Press, 1996, p. 418.

⁽³⁸⁾ ISTAT, *op. cit.*

⁽³⁹⁾ G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit.

⁽⁴⁰⁾ G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., pp. 25-28.

Autrici ⁽⁴¹⁾, seppur con termini differenti, dovrebbe risultare un importante passo da compiere per favorire un maggior dialogo tra la teoria e la pratica.

Naturalmente, avviare un simile processo di rinnovamento dell'esperienza accademica dovrà considerarsi come un processo graduale e non immediato, affinché si eviti un peggioramento ulteriore della situazione attuale ⁽⁴²⁾.

Giunti verso la fine di questa rassegna teorica, è opportuno domandarsi in quale misura l'alternanza formativa sia stata e venga tutt'ora valorizzata all'interno della penisola italiana, considerando tale integrazione pedagogica come un possibile ponte tra il mondo accademico e quello lavorativo. Infatti, valutando la richiesta di maggiore praticità, di esperienza lavorativa e di rinnovamento in virtù delle opportunità offerte dall'ambiente esterno, l'alternanza si colloca adeguatamente come una strada da percorrere da parte degli atenei italiani, per scongiurare il dilagarsi degli elementi di contrasto presentati, garantendo un'erogazione del servizio che integri il valore delle lezioni in aula, in presenza, con i cambiamenti in atto.

All'interno del suo articolo, Giuliana Sandrone ⁽⁴³⁾ ha infatti messo in risalto come il concetto di "gradualità" sia fondamentale per una possibile integrazione tra i due ambienti, quello accademico e quello lavorativo. L'Autrice, nonostante faccia riferimento in larga misura al dispositivo dell'apprendistato introdotto negli istituti superiori di secondo grado, ha presentato le visite guidate, le simulazioni d'impresa e i tirocini curriculari come un possibile primo passo da compiere in favore della proposta pedagogica, nonostante non possa comunque definirsi totalmente come alternanza. Tuttavia, agendo attraverso una gradualità necessaria, avviare soluzioni di integrazione tra "teoria e pratica" potrebbe divenire il primo passo da compiere.

Aggiungono Cappellini, Duranti e Faraoni ⁽⁴⁴⁾ come in Italia, sulla falsariga del sistema duale tedesco, siano state incentivate delle proposte di

⁽⁴¹⁾ Per esempio, i più volte nominati Francesco Magni, Andrea Potestio o Giuliana Sandrone.

⁽⁴²⁾ G. SANDRONE, *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?*, in *CQIIA Rivista*, 2019, n. 18, p. 14.

⁽⁴³⁾ G. SANDRONE, *op. cit.*, p. 14.

⁽⁴⁴⁾ E. CAPPELLINI, S. DURANTI, N. FARAONI, *L'apprendistato di primo livello venti anni dopo: un'analisi qualitativa del mancato successo del sistema duale all'italiana*, Working Paper IRPET, luglio 2023, pp. 8-9.

alternanza con risultati scarsamente significativi, dove il fine occupazionale ha sempre prevalso su quello formativo. Considerando, tuttavia, una disoccupazione giovanile in aumento ⁽⁴⁵⁾ e una continua richiesta di praticità da parte delle imprese, anche l'obiettivo di agevolare l'occupazione pare essere ancora molto distante, portando i tentativi di miglioramento di questo strumento conciliatorio ad essere scarsamente risolutori. In tal senso, specifica Bertagna ⁽⁴⁶⁾ come gli espedienti legislativi di integrazione delle due sfere di interesse attraverso l'alternanza non abbiano promosso la comunione sperata tra il sapere teorico e quello pratico, ma, al contrario, ne hanno rafforzato la separazione, promuovendo uno strumento prettamente politico e tutt'altro che pedagogicamente valido ⁽⁴⁷⁾. Pare quindi evidente come l'alternanza formativa promossa all'interno della penisola italiana sia ancora ben distante dalla sua reale funzione conciliatoria, oltre che messa in atto. Considerando la discrepanza tra conoscenze apprese e competenze richieste, la sempre maggiore presenza di alternative ed il bisogno impellente di rinnovamento alla luce dei cambiamenti nell'ambiente esterno, questa opportunità integrativa potrebbe risultare un elemento degno di ulteriore riflessione per scongiurare il dilagarsi delle difficoltà e delle sfide contemporanee.

4. Spunti di riflessione per l'alternanza: due contributi sul sistema duale tedesco

Il principio pedagogico basato sull'alternanza formativa ⁽⁴⁸⁾, all'interno dell'ambiente accademico, potrebbe divenire un importante punto di partenza per un processo di miglioramento e cambiamento organizzativo alla luce delle possibilità e delle opportunità evidenziate durante il periodo pandemico. Come rilevano i ricercatori nel campo dell'erogazione

⁽⁴⁵⁾ S. D'AGOSTINO, S. VACCARO, *L'apprendistato in Italia: una misura di politica attiva ancora poco valorizzata*, in *Sinapsi*, 2021, n. 2, pp. 120-133.

⁽⁴⁶⁾ G. BERTAGNA, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, cit.

⁽⁴⁷⁾ L'A. fa principalmente riferimento alla decisione di rendere obbligatorie per legge 200 ore di alternanza scuola lavoro nei licei e 400 ore nei tecnici e nei professionali attraverso la l. n. 107/2015.

⁽⁴⁸⁾ A. POTESIO, *op. cit.*, p. 33.

dei servizi ⁽⁴⁹⁾, ogni “crisi” e situazione di incertezza permette alle persone di entrare in contatto con realtà e variabili che quotidianamente non vengono percepite o considerate ⁽⁵⁰⁾: nonostante il focus fosse indirizzato verso l’opportunità di trasferire determinate attività in modalità telematica, sincrona o asincrona che fosse, l’attenzione e l’interesse dovrebbero essere diretti anche verso un rinnovamento universitario che possa risollevarne i punti critici che sono emersi nell’introduzione e nel paragrafo precedente ⁽⁵¹⁾.

Infatti, considerando il bisogno di promuovere percorsi maggiormente esperienziali che assottiglino il *mismatch* tra conoscenze apprese e competenze richieste e la necessità di costituire percorsi che avvalorino il titolo di studio ottenuto, l’alternanza formativa riesce ad inserirsi coerentemente come possibile soluzione a questi fattori, portando benefici specialmente alle imprese e agli studenti coinvolti. Naturalmente, ciò che si intende far emergere, attraverso i due contributi che verranno a breve proposti, è una maggiore presa di consapevolezza dei vantaggi che potrebbero scaturire anche all’interno dello scenario accademico italiano ⁽⁵²⁾, grazie all’integrazione di percorsi che permettano una più usuale conciliazione dell’atto teorico con quello pratico, affinché si possa fare esperienza concreta delle conoscenze apprese, applicandole a casi e circostanze reali ⁽⁵³⁾.

⁽⁴⁹⁾ C. LOVELOCK, J. WIRTZ, *Services Marketing: People Technology, Strategy*, Pearson, 2007.

⁽⁵⁰⁾ M. CATINO, *op. cit.*

⁽⁵¹⁾ Nonostante questo, il primo articolo che si prenderà in considerazione in merito al sistema duale tedesco includerà delle considerazioni proprio in riferimento all’e-learning.

⁽⁵²⁾ Considerando che altri Paesi europei stanno già investendo risorse e tempo per promuovere percorsi innovativi che migliorino la preparazione dei laureati oltre che il valore derivante dal titolo di studio e dal percorso svolto, come Germania e Francia (F. MARCHETTI, *Il sistema duale e la gestione diretta a confronto*, in *Rivista della Corte dei conti*, 2015, n. 6, pp. 13-27).

⁽⁵³⁾ D. EULER, *Germany’s dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann Stiftung, 2013. L’obiettivo dell’A. è lo sviluppo del sistema duale tedesco negli altri Paesi, individuandone e specificandone le sue caratteristiche essenziali e permettendo di individuare quali siano gli elementi che si possono impiantare nei sistemi di formazione stranieri, considerando un adattamento.

Il primo articolo che si desidera prendere in considerazione è stato elaborato dai ricercatori Parlow e Röchter nel 2016 ⁽⁵⁴⁾ e tratta il tema dell'alternanza attraverso un servizio che è stato progettato dall'Università di Scienze Applicate (Fachhochschule der Wirtschaft, FHDW) in collaborazione con un'importante azienda tedesca di telecomunicazioni. Il testo riesce a cogliere le peculiarità di questo sistema, individuandone i vantaggi e ponendo l'enfasi sull'organizzazione delle lezioni, specialmente in riferimento a un corretto utilizzo delle piattaforme di e-learning ⁽⁵⁵⁾ in favore dei processi erogati. Rispetto alle tematiche presenti nell'articolo, si desidera focalizzare l'attenzione su tre fattori: offerta formativa duale, vantaggi per le imprese e punti di criticità. Riguardo il primo aspetto, i due Autori ⁽⁵⁶⁾ specificano come il programma formativo proposto dall'università FHDW implementi l'idea di un approccio a sistema duale agli studi accademici classici, prevedendo, tuttavia, periodi di presenza più lunghi sul posto di lavoro. Il tempo che gli studenti trascorrono all'interno del campus è quindi più breve e le piattaforme mediatiche permettono di seguire i seminari e parte delle lezioni, evitando un continuo spostamento dai due luoghi. La fruizione di queste aule virtuali consente agli insegnanti di usufruire di una serie di strumenti per la comunicazione, la presentazione e la collaborazione che vengono messi insieme attraverso un'interfaccia comune, promuovendone l'utilizzo per tutta la durata del corso.

⁽⁵⁴⁾ H. PARLOW, A. RÖCHTER, *Cooperation between business and academia in Germany – A critical analysis of new trends in designing integrated study programs based on E-Learning*, in *Universal Journal of Educational Research*, 2016, vol. 4, n. 9.

⁽⁵⁵⁾ Con e-learning, termine che fa riferimento alla formazione a distanza, si intende l'utilizzo della tecnologia, delle strumentazioni digitali e della rete posti a servizio dell'apprendimento, con l'obiettivo di migliorare la fruizione di risorse e servizi, l'interscambio e la collaborazione a distanza fra gli utenti (N. DI DOMENICA, A. REDIVO, E. ROZZONI, G. CRIPPA, *Digital Marketing: data, analytics, tecnologie e canali digitali*, Pearson, 2020). Tuttavia, gli AA. protagonisti dell'articolo ci tengono a precisare che la peculiarità di questa modalità vada intesa come un insieme di strumenti che un insegnante può utilizzare per trasferire le conoscenze attraverso i media elettronici in un luogo di apprendimento in cui l'insegnante stesso non è presente (H. PARLOW, A. RÖCHTER, *op. cit.*).

⁽⁵⁶⁾ H. PARLOW, A. RÖCHTER, *op. cit.*

I vantaggi che emergono dall'articolo sono molteplici e riguardano gli studenti, le università e le organizzazioni ⁽⁵⁷⁾, con particolare rilevanza per le piccole e medie imprese, comunemente definite: PMI ⁽⁵⁸⁾. Primo fra tutti, l'elevata occupabilità degli universitari coinvolti in questi programmi duali, i quali si ritrovano ad avere una ricca esperienza sul campo alternata a momenti di formazione e delucidazione delle attività svolte, garantendo una preparazione che soddisfi l'esigenza delle imprese di avere dipendenti con conoscenze e competenze adeguate. In secondo luogo, le attività di formazione e sviluppo contribuiscono fortemente alla reputazione di un'azienda in qualità di datore di lavoro "attraente", assicurando l'assunzione di giovani di talento e ben preparati. Terzo elemento, le dimensioni ridotte delle PMI permettono agli studenti di familiarizzare velocemente con gli altri lavoratori, intensificando le reti sociali e amicali, promuovendo periodi di collaborazione che consentano una piena integrazione nell'ambiente lavorativo e nella cultura aziendale. Infine, la cooperazione tra impresa e università assicura il trasferimento delle conoscenze, la comunicazione e il suggerimento di nuove modalità di insegnamento e coordinamento. Malgrado le forti argomentazioni che emergono a favore di uno stretto legame tra imprese e accademie attraverso programmi di studio duali, occorre considerare alcune criticità che sono state presentate nell'articolo ⁽⁵⁹⁾.

La sfida maggiore è nei confronti degli studenti: a causa della struttura specifica del programma, essi devono integrare una parte considerevole del loro apprendimento accademico nella vita lavorativa quotidiana, una responsabilità mentalmente e fisiologicamente impegnativa, la quale richiede una buona dose di motivazione e disciplina.

Dal punto di vista delle università, è fondamentale che queste non si lascino trascinare in suggerimenti eccessivamente focalizzati verso l'azienda, ma, al contrario, riescano a mantenere un'indipendenza decisionale che permetta la stesura di programmi formativi coerenti con il proprio ruolo. Il rischio maggiore è che non si riesca a bilanciare e modellare le esigenze del posto di lavoro con quelle accademiche in modo efficiente per gli organizzatori ed efficace per gli studenti.

⁽⁵⁷⁾ M. WEICH, *Erfolgsmodell "duales Studium"*, in H. LOEBE (ed.), *Studium ohne Abitur: Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Wirtschaft und Bildung*, Bertelsmann Verlag, 2009, vol. 54, pp. 161-168.

⁽⁵⁸⁾ Le PMI sono le piccole o medie imprese (le piccole hanno un numero di dipendenti inferiori a 50 e le medie non superano i 249 dipendenti).

⁽⁵⁹⁾ H. PARLOW, A. RÖCHTER, *op. cit.*

Il secondo articolo è meno recente del precedente ed è stato elaborato dal ricercatore A. Göhringer nel 2002 sulla base di una ricerca condotta nei confronti del sistema di alta formazione della “University of cooperative education”: Karlsruhe (DHBW), per comprendere il modello tedesco di educazione duale proposto dalla già menzionata accademia ⁽⁶⁰⁾. Stando al report redatto è possibile cogliere alcune peculiarità relative alla valutazione che i datori di lavoro partecipanti all’indagine ⁽⁶¹⁾ hanno esplicitato nei confronti della modalità di formazione della DHBW: uno dei risultati più promettenti è l’assunzione dei laureati dell’università duale su base permanente dopo il conseguimento della laurea.

Infatti, stando ai dati riportati ⁽⁶²⁾, solo il 13% degli studenti della DHBW ha cambiato datore di lavoro di propria iniziativa o non è stato assunto dall’azienda formatrice, rimanendo piacevolmente soddisfatti della permanenza nell’organizzazione ospitante.

Un altro fattore degno di nota è il pensiero ricorrente dei datori (83%), secondo i quali i laureati tradizionali non sono generalmente in grado di svolgere il proprio lavoro senza una formazione specifica. Infine, emerge il rispetto per il titolo di studio e il percorso formativo svolto dagli studenti del sistema duale: i datori di lavoro che hanno partecipato all’indagine hanno confermato che l’assunzione di personale *junior* qualificato sia stato considerato un privilegio non da poco, usufruendo del programma formativo accademico, in collaborazione con la propria impresa, come un mezzo di reclutamento estremamente efficiente. In tal senso, anche gli studenti coinvolti hanno ottenuto una gratificazione e un maggiore senso di responsabilità, oltre al valore percepito per il proprio percorso formativo effettuato e per il lavoro svolto.

I due contributi, proposti in modo sintetico come esempio per considerare alcuni dei benefici derivanti dall’applicazione di sistemi di formazione accademica duale, hanno permesso di riflettere in modo maggiormente significativo in merito alle opportunità offerte da questa tipologia di formazione o “integrazione” universitaria.

La decisione di selezionare proprio questi due articoli, individuati grazie alla presenza delle parole chiave scelte durante la fase preliminare del lavoro, è stata fatta sia per le caratteristiche descritte dagli Autori protagonisti, i quali hanno delucidato delle modalità innovative di

⁽⁶⁰⁾ A. GÖHRINGER, *op. cit.*, p. 58.

⁽⁶¹⁾ Si contano 577 aziende con un tasso di risposta del 42%.

⁽⁶²⁾ A. GÖHRINGER, *op. cit.*

implementazione a supporto della metodologia di erogazione del servizio (come l'e-learning), che per i vantaggi e le possibilità legate specialmente alle imprese e agli studenti.

Oltretutto, queste due ricerche ⁽⁶³⁾ hanno enfatizzato l'importanza di considerare il concetto di lavoro come attività formatrice e garante di un trasferimento proficuo delle conoscenze e delle competenze richieste dall'impresa "ospitante", promuovendone una visione positiva e portatrice di benefici per tutti gli attori coinvolti.

Per concludere, è necessario porre l'accento sull'elemento dell'e-learning emerso nel primo articolo: la possibilità di mantenere alcune delle implementazioni scaturite durante il periodo pandemico, affiorata anche durante la rassegna teorica nazionale, ha trovato una soluzione efficiente, in grado di mantenersi coerente con l'obiettivo di facilitare l'erogazione del servizio e per agevolare l'alternanza formativa degli studenti e del corpo docenti coinvolti.

5. Conclusioni

La possibilità di individuare nell'alternanza formativa un'opportunità all'interno delle università italiane appare ad oggi come una misura ancora lontana dalla sua potenziale e concreta messa in azione.

I tentativi politici mostrano scarsi risultati occupazionali e hanno un impatto misero per i giovani in cerca di lavoro, sminuendo l'attività a un mero obbligo interno al proprio percorso di studi o focalizzando l'attenzione sulla volontà di costituire un semplice "addestramento" nei confronti di un unico mestiere, piuttosto che un percorso pensato e razionalizzato dal punto di vista formativo.

La comunità scientifica nazionale si è invece soffermata nell'evidenziare come l'occasione di promuovere in maniera graduale uno sviluppo sul piano pratico ed esperienziale, attraverso la promozione delle

⁽⁶³⁾ Si ricorda come la scelta e la selezione dei due articoli proposti in riferimento al sistema duale tedesco sia stata effettuata per merito delle parole chiave emerse durante la rassegna delle fonti, grazie alla coerenza con gli obiettivi del contributo e per i temi che sono stati trattati. L'eventuale aggiunta di ulteriori ricerche condotte sul sistema duale tedesco è stata scartata sia per limiti di tempo che per il problema di accesso alle informazioni. Ciononostante, le due indagini proposte in riflessione hanno ugualmente permesso un confronto con il panorama nazionale e con le considerazioni emerse nella penisola italiana.

competenze sul campo e l'integrazione dell'atto teorico con la componente pratica, possa risultare un buon punto di partenza per assottigliare la distanza tra "scuola e fabbrica", oltre che per andare incontro alle esigenze del mercato del lavoro⁽⁶⁴⁾ e diminuire il *mismatch* più volte citato. I due contributi che sono stati presentati sul sistema duale tedesco sono stati selezionati per portare il lettore e la lettrice a prendere atto di alcune possibilità che potrebbero venire offerte dall'alternanza, proponendo un approfondimento pedagogico che possa inserirsi nel panorama nazionale in modo coerente con le riflessioni emerse. Se da un lato la conciliazione delle conoscenze ottenute in aula con le competenze maturate nelle organizzazioni potrebbe risollevarne il valore del lavoro come attività formativa e del titolo di studio accademico, portando studenti e studentesse ad avere un'attrazione maggiore nei confronti del sistema universitario tradizionale e un *appeal* più giustificato per le imprese, vi è anche la consapevolezza di come questo eventuale avvicinamento debba avvenire con le dovute accortezze e la necessaria gradualità.

In tal senso, il contributo scritto dai ricercatori Parlow e Röchter⁽⁶⁵⁾ ha messo in evidenza dei quesiti pedagogici estremamente importanti, i quali potrebbero minare la fiducia nei confronti dell'alternanza formativa in ambiente accademico. Primo fra tutti il rischio di un apprendimento universitario che risulti essere al servizio delle organizzazioni, preparato ed erogato con la sola finalità dell'inserimento in impresa. Questa modalità andrebbe contro sia gli interessi delle accademie, le quali avrebbero meno libertà per la stesura dei piani di studio, sia nei confronti degli studenti e delle imprese, portando la formazione in sistema duale a proporsi come un semplice addestramento per i futuri lavoratori e non come un percorso formativo che abbracci i vantaggi della conciliazione tra sapere teorico ed esperienza sul campo. In secondo luogo, è importante non dimenticare le criticità che sono emerse da parte degli studenti: coniugare i tempi e i luoghi delle lezioni e del lavoro non è stato né semplice né scontato e ha richiesto agli studenti e alle studentesse una buona dose di motivazione e perseveranza. Infine, i forti e duraturi legami tra gli studenti e le PMI evidenziate nell'articolo,

⁽⁶⁴⁾ M. TIRABOSCHI, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale comparato*, in *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2015, n. 11, pp. 25-48.

⁽⁶⁵⁾ H. PARLOW, A. RÖCHTER, *op. cit.*

potrebbero riflettersi all'interno di uno scenario simile, quello italiano⁽⁶⁶⁾, portando un ulteriore punto di connessione tra Germania e Italia. Per concludere, è fondamentale chiarire come il confronto tra le riflessioni emerse a livello nazionale sul tema dell'alternanza e della situazione accademica attuale e le ricerche condotte sul sistema duale tedesco non debba considerarsi come una proposta di "sovrapposizione" o imitazione, bensì come ulteriore spunto di indagine, di confronto e dialogo, affinché si possano cogliere alcune delle ragioni di valore di questi percorsi integrativi. Il seguente contributo intende quindi offrire un approfondimento pedagogico sul tema posto in esame, avvalorando le riflessioni che sono emerse dagli Autori e dalle Autrici nazionali grazie anche al confronto con le indagini condotte in Germania, mantenendo una prospettiva di analisi che abbracci sia i punti di forza che le criticità.

Abstract

Il lavoro nella formazione degli studenti universitari: sistematizzare il dibattito contemporaneo italiano

Obiettivi: *Proporre una riflessione e un confronto in riferimento al tema nazionale sull'alternanza formativa in ambito accademico, individuandone i possibili vantaggi.*
Metodologia: *Revisione della letteratura di ambito pedagogico.* **Risultati:** *Individuazione dei possibili punti di riflessione pedagogica emersi a livello nazionale e attraverso i contributi sul sistema duale tedesco.* **Limiti e implicazioni:** *Il principale limite è il paragone svolto con una sola ulteriore realtà europea; le implicazioni sono per favorire il dibattito nazionale sulla tematica.* **Originalità:** *Utilizzo di una chiave di lettura non solo pedagogica ma anche organizzativa, in grado di cogliere la questione su più livelli.*

Parole chiave: *alternanza formativa, università italiana, lavoro formativo, sistema duale tedesco.*

The Role of Work in University Student Education: the Contemporary Italian Debate

Purpose: *To propose a reflection and comparison with reference to the national topic of alternation education in the academic sphere, identifying its possible advantages.*
Methodology: *Review of the literature in the pedagogical field.* **Findings:** *Identification of possible points for pedagogical reflection that have emerged at a national level*

⁽⁶⁶⁾ Nel 2020 le PMI erano il 95,2% sul totale (<https://www.istat.it/storage/ASI/2022>).

and through contributions on the German dual system. **Research limitations/implications:** The main limitation is the comparison made with only one other European reality; the implications are to encourage national debate on the subject. **Originality:** Use of an interpretation key that is not only pedagogical but also organisational, capable of grasping the issue on several levels.

Keywords: *alternance education, Italian university, training work, German dual system.*

Educare al patrimonio culturale: prospettive per una professione

Lucia Cecio*, Marianna Di Rosa**

Sommario: 1. Introduzione. – 2. Definire una professione. – 3. La vecchia questione di una “nuova” professione. – 4. Delineare un profilo di competenze per l’educatore al patrimonio. – 5. Parola all’educatore museale – 6. Conclusioni e risultati attesi.

1. Introduzione

Il contributo presenta due diverse ricerche qualitative interdisciplinari in itinere condotte da due dottorande e professioniste museali (Università degli Studi Milano-Bicocca, Università degli Studi di Firenze) fondatrici dell’Associazione italiana educatori museali (Aiem), la prima realtà italiana a proporsi come potenziale comunità scientifica e di pratica con lo scopo di disegnare un profilo di competenze per la professione. Entrambe le ricerche indagano la figura dell’educatore al patrimonio all’interno dei contesti museali, sul piano teorico e delle pratiche. Il presente contributo, nello specifico, offre una panoramica sulla professione dell’educatore al patrimonio, figura al centro di un dibattito sul suo riconoscimento in Italia, come evidenziato dalle *scoping review* in corso. Nell’ambito delle professioni educative e formative si riscontrano due tendenze: profili provenienti da specifici settori scientifico disciplinari e

* *Dottoranda in Education in the Contemporary Society, Università degli Studi Milano-Bicocca. L’A. ha scritto i §§ 4 e 5; introduzioni e conclusioni sono a cura di entrambe le AA.*

** *Dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. L’A. ha scritto i §§ 2 e 3; introduzioni e conclusioni sono a cura di entrambe le AA.*

altre che si fondano su saperi e competenze interdisciplinari ⁽¹⁾. La professione dell'educatore al patrimonio si muove attualmente attraverso entrambe le prospettive favorendo una variabilità terminologica nella definizione stessa: emerge dunque la difficoltà a individuare un profilo di competenze. Al progressivo interesse sull'educazione al patrimonio, non corrisponde una regolamentazione nell'inquadramento professionale dell'educatore al patrimonio. Le Università, nell'attività didattica e nelle azioni di terza missione, promuovono formazioni, convegni e progetti legati al patrimonio culturale ma la mancanza di un profilo di competenze normato dallo stato porta alla difficoltà di strutturazione di un percorso formativo specifico per la professione ⁽²⁾. Obiettivo del contributo è dunque dipanare i diversi approcci che si muovono in una direzione mono disciplinare per evidenziare le potenzialità della pedagogia del patrimonio, e dei professionisti che se ne occupano, considerando un approccio globale ⁽³⁾ e olistico ⁽⁴⁾ al patrimonio culturale.

2. Definire una professione

Per dare una definizione di educatore al patrimonio culturale è necessario fare un passo indietro e chiarire il rapporto tra educazione e patrimonio culturale, dunque fare un affondo sul significato attribuito a quest'ultimo, specialmente in ambito pedagogico. Infatti la definizione di patrimonio culturale si compone di sguardi disciplinari differenti. La frammentazione del concetto di patrimonio culturale nella legislazione italiana evidente dall'utilizzo del termine plurale di beni culturali (anche se spesso non comprensivi dei beni ambientali e paesaggistici) ha influenzato gli studi sull'educazione al patrimonio, favorendone uno sviluppo in ambiti di ricerca diversi, marcadone i confini disciplinari. Nell'attuazione di una tassonomia del patrimonio culturale, considerato non come

⁽¹⁾ L. FABBRI, F. TORLONE, *Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests*, in *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 2018, n. 3, pp. 1-6.

⁽²⁾ M. SABATINI, [L'Università per l'educazione al patrimonio culturale: tra storia, possibilità e prospettive](#), in *Il Capitale culturale*, 2022, n. 25, pp. 585-602.

⁽³⁾ T. COPELAND, *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, Council de l'Europe, 2005.

⁽⁴⁾ V. BALDACCI, [Tre diverse concezioni del patrimonio culturale](#), in *Cahier d'études italiennes*, 2014, n. 18, pp. 47-59.

un insieme organico, ma come un elenco di beni che afferiscono ad ambiti disciplinari differenti, il valore educativo multidisciplinare del patrimonio culturale rischia di perdere le sue potenzialità, limitando gli obiettivi dell'azione educativa all'ambito informativo della tipologia di bene presa in esame. In questa direzione, il patrimonio culturale non viene interpretato come una risorsa educativa per lo sviluppo culturale e identitario degli individui e delle comunità ma si limita a essere l'oggetto dell'apprendimento. L'applicazione della prospettiva tassonomica del patrimonio culturale in campo educativo appare dunque riduttiva, in quanto non considera tutte le variabilità semantiche nonché applicative dell'educazione al patrimonio. Una prospettiva che considera in via esclusiva il patrimonio culturale come oggetto dell'intervento educativo, in quanto educa "al" patrimonio.

I professionisti dell'educazione al patrimonio culturale hanno il compito di porsi in una dimensione planetaria e dinamica ⁽⁵⁾ in cui il patrimonio culturale è interpretato secondo un approccio olistico e globale che permette il superamento della separazione tassonomica in tipologie di beni culturali, suddivisi anch'essi in ulteriori categorie, e beni ambientali e/o paesaggistici, tipica della tradizione italiana come rilevato da varie ricerche ⁽⁶⁾.

La prospettiva olistica e globale di patrimonio culturale mostra potenzialità educative che vanno ben oltre la considerazione del patrimonio come oggetto dell'apprendimento; il patrimonio culturale diviene infatti catalizzatore della cittadinanza, chiamata a partecipare e confrontarsi "con" il patrimonio; inoltre, si fa strumento esso stesso nell'educazione "attraverso" il patrimonio nell'esercizio di cittadinanza e di costruzione identitaria. La stessa «espressione "Educazione al patrimonio", ormai universalmente accettata non è del tutto soddisfacente perché trascura un aspetto fondante, dal momento che implica non solo un'educazione "a",

⁽⁵⁾ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina, 2001.

⁽⁶⁾ V. BALDACCI, *op. cit.*; P. BUONINCONTRI, G. CANEVA, C. MAURAN, M.I. SIMEON, *Il patrimonio culturale materiale e immateriale*, in S.M. FERRIGNI (a cura di), *Il futuro dei Territori antichi. Problemi, Prospettive e Questioni di Governance dei Paesaggi Culturali Evolutivi Viventi*, Edipuglia, 2013; G. DEL GOBBO, F. TORLONE, G. GALEOTTI, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Aracne, 2018.

ma anche “con”, “per” e “attraverso” il patrimonio»⁽⁷⁾. Alla luce di tali considerazioni, la stessa locuzione di educazione al patrimonio non è sufficiente per un’interpretazione olistica e globale del patrimonio culturale. Al fine di chiarire questa posizione è importante ricordare la Raccomandazione R (98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa⁽⁸⁾ che può essere considerata il momento del sodalizio tra patrimonio culturale (interpretato secondo la prospettiva olistica, ecosistemica e globale) ed educazione, in quanto introduce per la prima volta in Europa l’espressione di pedagogia del patrimonio culturale.

La Raccomandazione definisce la pedagogia del patrimonio come «una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale», che stimola la ricerca educativa a partire dalle caratteristiche stesse del patrimonio culturale, grazie all’utilizzo di metodi attivi e finalizzata a «una proposta curriculare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione». Nonostante la locuzione di pedagogia del patrimonio appaia come termine più indicato per indicare le ricerche nel campo del rapporto tra patrimonio e educazione, il termine di educazione al patrimonio culturale, in italiano, e *heritage education*, appaiono ancora predominanti negli studi rispettivamente a livello italiano e internazionale. La mancanza di chiarezza nella definizione stessa dell’oggetto della disciplina e nell’utilizzo della terminologia contribuisce fortemente alla difficoltà dell’inquadramento dei professionisti che se ne occupano e nella definizione delle relative competenze.

In ambito italiano, il Primo piano nazionale per l’educazione al patrimonio culturale⁽⁹⁾ (e non per la pedagogia al patrimonio culturale appunto), riporta la definizione di pedagogia del patrimonio, espressa nella raccomandazione europea, considerata come sinonimo di educazione al patrimonio culturale. D’altro canto, nel piano si esplicita la necessità di considerare l’educazione al patrimonio come una *global education* e non

⁽⁷⁾ L. BRANCHESI, M.R. IACONO, A. RIGGIO (a cura di), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, MediaGeo, 2020.

⁽⁸⁾ CONSIGLIO D’EUROPA COMITATO DEI MINISTRI, [Raccomandazione R \(98\) 5 agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio](#), 1998 (consultato il 20/02/2024).

⁽⁹⁾ MINISTERO PER I BENI E LE ATTIVITÀ CULTURALI E DEL TURISMO, DIREZIONE GENERALE EDUCAZIONE E RICERCA, [Primo piano nazionale per l’educazione al patrimonio culturale 2015-2016](#), 2015 (consultato il 20/02/2024).

come una materia di insegnamento e ne descrive le caratteristiche ⁽¹⁰⁾. L'educazione al patrimonio dunque «ha come oggetto il patrimonio materiale e immateriale, è per sua natura interdisciplinare e fondata su metodologie attive e partecipative, richiede una forte sinergia tra il territorio e le sue agenzie educative; coinvolge sia gli operatori del sistema formativo formale (scuola, università) sia coloro che operano negli ambiti dell'apprendimento informale, con particolare riferimento a quello del patrimonio culturale» ⁽¹¹⁾. Tale definizione è influenzata dal dibattito internazionale seguito dalla definizione europea di pedagogia del patrimonio ripresa nel rapporto redatto per conto del Consiglio d'Europa nel 2006 da Tim Copeland *European democratic citizenship, heritage education and identity* che rende esplicita la connessione tra i concetti di cittadinanza, identità e *heritage education* nell'accezione di pedagogia del patrimonio, ripresa dall'Autore anche nell'analisi della *heritage education* applicato al patrimonio archeologico ⁽¹²⁾. Viene infatti enfatizzato l'obiettivo della *heritage education*, ossia contribuire allo sviluppo del senso di cittadinanza e al miglioramento della vita delle cittadine e dei cittadini sia a livello culturale che sociale. La pedagogia del patrimonio, dunque, sensibilizza alla necessità di tutela, prevede un legame con i programmi e le discipline scolastiche, porta ad acquisire un atteggiamento di curiosità e sviluppa la creatività, favorisce il riconoscimento dell'identità culturale dei giovani e la diversità delle culture europee, è un mezzo di prevenzione dei conflitti e di educazione all'integrazione sociale ⁽¹³⁾. Una concezione esplicitata e ribadita chiaramente dalla cosiddetta convenzione di Faro ⁽¹⁴⁾ che ha aperto nuovamente il dibattito in merito ai professionisti che si occupano della valorizzazione del patrimonio culturale ⁽¹⁵⁾.

⁽¹⁰⁾ T. COPELAND, *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, cit.

⁽¹¹⁾ MINISTERO PER I BENI E LE ATTIVITÀ CULTURALI E DEL TURISMO, *op. cit.*, p. 4.

⁽¹²⁾ T. COPELAND, *Archaeological heritage education: citizenship from the ground up*, in *Treballs d'arqueologia*, 2009, pp. 9-20.

⁽¹³⁾ M. CALIDONI, *Museo scuola, beni culturali*, in F. CAMBI, F. GATTINI (a cura di), *Scuola e Beni Culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, Irre Toscana, 2003.

⁽¹⁴⁾ Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società (Faro, 7 Febbraio 2005), sottoscritta in Italia il 27 febbraio 2013.

⁽¹⁵⁾ G. BRAMBILLA, *La Convenzione di Faro e la fase 4 dei Musei: da obiettivo immaginato a sestante nella notte*, in *Il Capitale culturale*, 2020, Supplemento speciale, pp. 459-465.

Alla luce di tali premesse la definizione di pedagogia del patrimonio della Raccomandazione europea del 1998 risulta essere il riferimento principale, sia in ambito internazionale e in particolare in ambito italiano, al fine di chiarire le prospettive di ricerca a partire dalle potenzialità educative del patrimonio culturale. Allo stesso tempo la definizione non chiarisce le basi epistemologiche della disciplina stessa della pedagogia del patrimonio, in particolare nel porre al centro l'insegnamento e non i processi di apprendimento, nonostante venga ribadita l'applicazione di metodologie attive.

La mancanza di riconoscimento della figura professionale e di prospettive univoche sulla pedagogia del patrimonio si traducono in una carenza di percorsi formativi pertinenti.

3. La vecchia questione di una “nuova” professione

Il termine storicamente più diffuso e noto a livello italiano per inquadrare i professionisti che si occupano di pedagogia del patrimonio è “educatore museale”: nonostante questo, si evidenzia che sia più corretto parlare di “educatore al patrimonio culturale”, in quanto l'attività viene svolta non solo in ambito museale ma in tutti i luoghi della cultura, relazionandosi appunto con il patrimonio culturale considerato in modo olistico e globale ⁽¹⁶⁾. Il museo oggi inoltre non è più solo un luogo di conservazione e fruizione degli oggetti, ma si inserisce sempre più – attraverso politiche educative e di *audience development* – nel tessuto sociale, proponendosi come luogo al servizio del territorio e della comunità, delle persone e della loro crescita, dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e del benessere. Come si evince anche dal dibattito che ha portato l'International Council of Museums (Icom) a una nuova definizione ufficiale di museo:

«Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, raccoglie, conserva, interpreta ed espone il patrimonio (culturale) materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la

⁽¹⁶⁾ PROFESSIONE EDUCATORE MUSEALE, 2020, [Per il riconoscimento giuridico delle educatrici e degli educatori museali](#) (consultato il 20/02/2024); E. ANZELLOTTI, *Cultura effimera e derive dell'evoluzione museale*, in *Elephant & Castle*, 2019, n. 21, pp. 4-26.

sostenibilità. Operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze»⁽¹⁷⁾.

La nuova definizione Icom esplicita il rapporto con il territorio e il patrimonio culturale e può essere applicata in senso globale ai luoghi della cultura, all'interno dei quali emerge la necessità della figura dell'educatore al patrimonio culturale, a fronte della importante funzione educativa di tali luoghi⁽¹⁸⁾.

I professionisti museali sono dunque chiamati ad accogliere e coltivare un concetto di museo, così come di luogo della cultura, accessibile, inclusivo, sostenibile, mettendo in campo competenze trasversali e interdisciplinari come esplicitato dalla stessa definizione di pedagogia del patrimonio: l'attività dell'educatore al patrimonio culturale non si limita all'ambito museale ma è fondamentale in tutti i luoghi di cultura, nella relazione con il patrimonio culturale in senso globale. Le *scoping reviews*, finora condotte dalle scriventi, evidenziano come la figura dell'educatore al patrimonio culturale, al centro di un dibattito sul suo riconoscimento in Italia e sul suo posizionamento negli Stati Uniti e nel Regno Unito⁽¹⁹⁾, risulti nodale nelle dinamiche che pongono le persone al centro. Ponte tra il patrimonio e i pubblici, mette in campo competenze disciplinari specifiche⁽²⁰⁾, in grado di attivare il dispositivo "opera"⁽²¹⁾ trasformandolo in strumento educativo, in grado di favorire la partecipazione attiva dei pubblici.

L'educatore al patrimonio culturale viene inquadrata come una figura professionale "nuova" in quanto non riconosciuta presso i luoghi della cultura e dunque priva di percorsi formativi *ad hoc*. Nonostante questa considerazione, tale professionalità appare centrale nella fruizione e valorizzazione dei beni culturali. In Italia, già dal secondo dopoguerra alcuni direttori di musei (che ricordiamo essere attualmente l'unica figura

⁽¹⁷⁾ ICOM, [Museum definition](#), 2022, (consultato il 20/02/2024).

⁽¹⁸⁾ ICOM, *op. cit.*; MINISTERO PER I BENI E LE ATTIVITÀ CULTURALI E DEL TURISMO, *op. cit.*

⁽¹⁹⁾ D.C. KLETCHKA, *Art Museum Educators: Who Are They Now?*, in *Curator. The Museum Journal*, 2021, vol. 64, n. 1, pp. 79-97.

⁽²⁰⁾ D. EBITZ, *Qualifications and the Professional Preparation and Development of Art Museum Educators*, in *Studies in Art Education*, 2005, vol. 46, 2, pp. 150-169.

⁽²¹⁾ R. MASSA, *La scienza pedagogica: Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, 1975.

con competenze specializzate ad essere riconosciuta all'interno dei musei) hanno affermato l'importanza della funzione educativa dei contesti museali, ⁽²²⁾, promuovendo attività cosiddette "didattiche" ⁽²³⁾. Parallelamente alla prospettiva museologica, si sviluppa, in particolare negli anni Settanta, grazie anche alla spinta dei Decreti Delegati, il dibattito in merito all'importanza educativa del patrimonio culturale del territorio, con la quale la scuola è invitata a confrontarsi ⁽²⁴⁾. Bisognerà però arrivare alla fine degli anni Novanta per la costituzione della Commissione per la didattica del museo e del territorio per esplicitare le difficoltà e i traguardi in merito al dibattito sulla pedagogia del patrimonio e i professionisti che se ne occupano. La commissione è composta da rappresentanti del Ministero dei beni culturali, del Ministero della pubblica istruzione e esperti di differenti ambiti. «Il ritardo e l'inadeguatezza della pedagogia dei beni culturali in Italia, soprattutto nel confronto con l'Europa, a nostro avviso, sono da imputare non tanto a carenze culturali o a mancanza di proposte innovative – smentite dalla brillantezza di non pochi esperimenti di didattica museale e ambientale realizzati negli ultimi vent'anni – quanto a questioni politiche di fondo rimaste irrisolte nel nostro Paese: dalle difficoltà troppo spesso insuperabili di coordinamento e informazione tra istituzioni statali e strutture locali nella forbice delle competenze centrali e decentrate, alla incomunicabilità storica fra i tre soggetti istituzionali che, al contrario, dovrebbero progettare e programmare insieme ogni forma di promozione dell'educazione al patrimonio: gli organi di tutela e conservazione da un lato, dall'altro la Scuola, l'Università e i rispettivi dicasteri» ⁽²⁵⁾. La riflessione della presidente della

⁽²²⁾ C. LOLLOBRIGIDA, *Introduzione alla museologia. Storia, strumenti e metodi per l'educatore museale*, Le Lettere, 2010.

⁽²³⁾ P. BUCARELLI, *Funzione didattica del museo d'arte moderna* in *Il museo come esperienza sociale*, Atti del Convegno di studio sotto l'alto patronato del Presidente della Repubblica (Roma, 4-5-6 dicembre 1971), De Luca, 1972, pp. 85-90. P. DELLA PERGOLA, *I musei e la loro impostazione didattica*, in *Rassegna Sovietica*, 1961, n. 6, pp. 51-57.

⁽²⁴⁾ F. DE BARTOLOMEIS, *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, 1983; S. OLIVIERO, *Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale*, in G. BANDINI, P. BIANCHINI, F. BORRUSO, M. BRUNELLI, S. OLIVIERO (a cura di) *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, FUP, 2022, pp. 17-28.

⁽²⁵⁾ M. DALAI EMILIANI, *La commissione per la didattica del museo e del territorio: difficoltà e traguardi*, in *Notiziario XIII* 56-58, Mibac, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1998, pp. 95-98.

commissione, Marisa Dalai Emiliani, conclude con una speranza, ossia la costituzione di un ente statale, competente in merito alla pedagogia del patrimonio.

«La prospettiva che l'Italia non continui a essere il solo paese d'Europa dove non esiste una rete organizzativa a scala nazionale per la pedagogia del patrimonio – i modelli a cui ispirarsi sono molteplici, [...] ma meglio sarebbe configurarlo in modo che risponda alla specifica identità italiana – non è comunque più un'utopia. Il 15 ottobre 1998 il Ministro per i beni culturali uscente ha firmato il decreto istitutivo del Centro di coordinamento, indirizzo, monitoraggio, consulenza, informazione, sperimentazione e documentazione dei Servizi educativi per il museo e il territorio»⁽²⁶⁾.

La formalizzazione della creazione del SeD, il Centro per i servizi Educativi del Museo e del Territorio, costituito grazie all'Accordo-quadro del 1998, seguito dal Protocollo d'Intesa del maggio 2014 tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ed il Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, ha permesso una maggiore unità d'intenti in merito all'educazione al patrimonio culturale⁽²⁷⁾, per «creare occasioni di accesso al sapere attraverso la messa a sistema di istruzione e cultura, al fine di sviluppare una società della conoscenza»⁽²⁸⁾. Il Centro ha il principale compito di diffondere la conoscenza del patrimonio culturale ai differenti pubblici, con particolare riguardo a quello scolastico, superando il concetto di divulgazione del patrimonio culturale a favore dello sviluppo della cittadinanza e di integrazione sociale nonché a sostenere le attività dei servizi educativi statali presenti sul territorio nazionale, diffondendo e promuovendo le diverse esperienze formative. Il SeD predispone il Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, arrivato alla sua quarta edizione, che individua i campi di ricerca della disciplina alla luce della legislazione italiana e internazionale e le azioni programmatiche per la concretizzazione di un'educazione al patrimonio come disciplina globale⁽²⁹⁾. L'ultimo Piano redatto risale al 2021 dal quale si evince una prospettiva di pedagogia del patrimonio culturale, nonostante sia definita educazione al patrimonio culturale. Il

⁽²⁶⁾ M. DALAI EMILIANI, *op. cit.*, p. 98.

⁽²⁷⁾ A. BORTOLOTTI, M. CALIDONI, S. MASCHERONI, I. MATTOZZI, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, 2008.

⁽²⁸⁾ D. FRANCESCHINI, S. GIANNINI, [Protocollo d'Intesa tra MiBACT e MIUR](#), 2014 (consultato il 20/02/2024).

⁽²⁹⁾ MINISTERO PER I BENI E LE ATTIVITÀ CULTURALI E DEL TURISMO, *op. cit.*

documento si riferisce alle Note per l'educazione al patrimonio culturale a cura della Direzione Generale Educazione e Ricerca del 2019 in cui «l'educazione al patrimonio culturale si configura come un sistema dinamico di processi orientati a incrementare saperi, creatività e consapevolezza dei ruoli di individui e comunità in rapporto all'eredità culturale, alla sua valorizzazione, tutela e trasmissione»⁽³⁰⁾. Viene dunque introdotto il termine di eredità culturale, insito nel termine polisemantico inglese di *heritage* che comprende appunto i termini italiani di patrimonio e eredità culturale. Il documento inoltre aggiunge che l'educazione al patrimonio culturale:

«In una dimensione transnazionale, promuove la partecipazione di tutti alla vita culturale e la diffusione di conoscenze relative ai beni materiali, immateriali, naturali e digitali, in termini di memoria storica, espressione artistica, sviluppo dell'identità e senso di cittadinanza. Emergente nel processo formativo contemporaneo, elabora metodologie e percorsi qualificati da forme di mediazione e da approcci inclusivi e paritetici – messi in campo da professionalità con competenze dedicate – funzionali a dar luogo a coesione e benessere sociale. Definisce contesti di azione e di ricerca integrati, diffusi in una varietà di ambienti e territori, aperti alla costruzione di intese e di reti, in grado di produrre, attraverso promozione dell'accesso, dialogo interculturale e condivisione di valori, esiti coerenti con obiettivi di sviluppo sostenibile»⁽³¹⁾.

Il mantenimento della prospettiva del patrimonio culturale in senso classificatorio è quindi inserito nell'approccio globale di pedagogia del patrimonio culturale. La mancanza di un chiaro apparato definitorio porta, come precedentemente illustrato, ad una pluralità di ricerche, studi e progettazioni proposti da professionisti afferenti a diversi ambiti disciplinari, nonostante vi siano tentativi volti ad una maggiore collaborazione grazie alla costituzione di équipe interdisciplinari. In Italia, la risposta a questo lungo dibattito tra gli approcci disciplinarista e pedagogico, come esplicitato nel primo Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, è stata proprio la costituzione del SeD come partenariato tra i settori culturali e educativi: nonostante ciò, il partenariato si esplicita in via esclusiva nelle linee teoriche di indirizzo. L'attività di monitoraggio e

⁽³⁰⁾ MINISTERO DELLA CULTURA, DIREZIONE GENERALE EDUCAZIONE, RICERCA E ISTITUTI CULTURALI, [Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2021](#), 2020 (consultato il 20/02/2024).

⁽³¹⁾ MINISTERO DELLA CULTURA, *op. cit.*

valutazione del SeD, inoltre, si riferisce in particolare ai musei, luoghi della cultura e istituzioni pubbliche statali e dunque ad una minima parte delle istituzioni che si occupano a diversi livelli di patrimonio culturale italiano e che ha delle specificità, proprie della Pubblica Amministrazione, che difficilmente possono essere paragonabili alle situazioni di altre istituzioni e agenzie culturali sul territorio nazionale.

All'interno del Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale del 2021 viene proposta la creazione del portale #EFR – Portale Educazione, formazione e ricerca «che consentirà di definire lo stato dell'arte e l'oggettiva offerta nelle aree su cui si estende la propria competenza istituzionale», sopperendo alla rilevata dispersione e mancanza a livello italiano «di indicizzazione delle attività in essere e intende rappresentare, quindi, uno strumento di comunicazione, dinamico ed in costante aggiornamento, per il monitoraggio sulla partecipazione culturale, sui percorsi per la definizione delle competenze professionali, sulla costruzione di un quadro di confronto inerente le prassi sperimentali dei diversi settori»⁽³²⁾. Il portale si pone dunque come un potenziale strumento di condivisione, confronto e validazione di buone pratiche di educazione al patrimonio rivolte a tutti i tipi di pubblici. Ad oggi, il portale è on-line come contenitore di progetti relativi al patrimonio culturale, nel senso più ampio di tutela e valorizzazione ma con pochi riferimenti espliciti all'educazione. Il portale potrebbe presentarsi come contesto per il confronto di buone pratiche tra professionisti, definendone i parametri e chiarendo indirettamente le competenze necessarie ai professionisti dell'educazione al patrimonio per espletare determinate strategie e approcci.

D'altro canto, la conoscenza del patrimonio culturale del territorio è l'obiettivo di vari progetti di ricerca dell'Indire (Piano Triennale delle Attività PTA 2021-2024), che ha una lunga esperienza nell'approccio educativo al patrimonio culturale. Al fine di diffondere una pedagogia del patrimonio in Italia, derivata dalla prospettiva olistica e globale di patrimonio culturale, sarebbe fondamentale una maggiore collaborazione tra le Istituzioni, quali il SeD e Indire, nonché le Università, che dovrebbero prendere in carico la formazione delle figure professionali specializzate nella pedagogia del patrimonio. Ad oggi, infatti, la grande variabilità di prospettive, approcci e metodi sul patrimonio culturale e la sua pedagogia ha portato ad una grande confusione in merito alle competenze dei professionisti che si dedicano a questo campo di ricerca:

⁽³²⁾ MINISTERO DELLA CULTURA, *op. cit.*

mancono percorsi formativi specifici oppure i corsi di studio sono orientati verso un ambito disciplinare specifico che risulta predominante, tralasciando a volte alcuni aspetti fondamentali della ricerca ⁽³³⁾. La possibilità di una chiarezza formativa per i professionisti che si occupano della pedagogia al patrimonio potrà realizzarsi solo delineando il profilo di competenze.

4. Delineare il profilo di competenze per l'educatore al patrimonio

Il principale riferimento ministeriale alla figura professionale che si occupa di educazione al patrimonio in Italia si trova nell'Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei (decreto ministeriale 10 maggio 2001), Ambito IV – Personale, dove si identificano in modo sintetico undici professioni museali, tra cui il responsabile dei servizi educativi; assenti indicazioni in merito a specifiche competenze professionali e alla figura dell'educatore al patrimonio.

La questione dei profili professionali è al centro del dibattito pedagogico sull'educazione museale e al patrimonio culturale in Italia ⁽³⁴⁾, e sulla quale si è espressa concretamente Icom Italia. La Carta nazionale delle professioni museali è la prima proposta per rispondere a tale esigenza, avanzata dall'Icom Italia nel 2005, revisionata nel 2008 e seguita dal documento Professionalità e funzioni del museo alla luce della riforma dei musei statali, che esplicita ruoli, competenze e modalità d'incarico di vari profili professionali museali tra i quali il responsabile della mediazione culturale e dei servizi educativi e dell'educatore museale.

L'esigenza di definire le competenze della figura professionale era stata sottolineata anche dal Primo Piano del SeD, evidenziando l'importanza di una formazione adeguata:

«La complessità dell'educazione al patrimonio richiede il coinvolgimento di professionisti adeguatamente formati che assumano il patrimonio culturale quale oggetto di ricerca e interpretazione [...]. Di

⁽³³⁾ M. SABATINI, *op. cit.* AIEM, [I confini della professione: compiti e spazi di lavoro dell'educatore museale in Italia](#), 2022 (consultato il 20/02/2024).

⁽³⁴⁾ M. ERCOLANO, D. FORNI, G. PISTILLO, [Pedagogical excursionism: innovative training settings and new professionalism](#), in *Formazione & Insegnamento*, 2021, vol. 19, n. 1, tomo II, pp. 406-416.

conseguenza la rigorosa e approfondita conoscenza del patrimonio culturale deve essere corroborata da conoscenze e competenze inerenti la pedagogia, la comunicazione, l'attitudine alla ricerca. Occorre formare professionisti capaci di costruire processi di trasposizione didattica differenziati in ragione delle diverse categorie di destinatari, al fine di sostenere il diritto di tutti a partecipare alla vita culturale delle istituzioni. Di fatto queste esigenze formative e di promozione della ricerca non trovano pieno riscontro nelle attuali proposte formative delle università»⁽³⁵⁾.

Nella definizione dei profili professionali il Ministero preposto ha redatto il documento *Profili professionali nel Ministero per i beni e le attività culturali* (2010), che, come la successiva legge Madia del 2014, evidenzia la tradizionale ripartizione professionale per settori disciplinari – considerando dunque il patrimonio culturale in ottica tassonomica, assegnando ad ogni categoria una figura professionale strettamente disciplinare – e non considera la presenza di figure professionali transdisciplinari come quella dell'educatore al patrimonio culturale.

«Facendo tesoro del positivo ruolo svolto da Icom a livello internazionale, le associazioni dei professionisti italiani perseguono tre filoni di attività. In primo luogo, indicano le competenze di cui devono dotarsi i musei per assolvere alle loro funzioni strategiche, indipendentemente dalla tipologia, dimensione, titolarità. In secondo luogo, segnalano ai responsabili istituzionali e amministrativi quali siano le professionalità indispensabili al buon funzionamento dei musei e controllano che tali competenze siano effettivamente disponibili. Infine, promuovono la cultura della qualità e della professionalità e vigilano affinché tali valori siano garantiti negli statuti/regolamenti dei musei e nella loro vita quotidiana»⁽³⁶⁾.

Proprio per rispondere all'esigenza dei professionisti dell'educazione al patrimonio di essere rappresentati a livello nazionale nel confronto con le altre associazioni di settore e con le istituzioni e amministrazioni pubbliche è nata nel 2021 la prima associazione di categoria, l'Aiem, alla cui fondazione hanno contribuito anche le Autrici di questo articolo. Il primo documento elaborato da Aiem nel 2020 – ancora non formalizzata la sua costituzione – è stata la stesura di un documento di sintesi che illustra

⁽³⁵⁾ MINISTERO DELLA CULTURA, *op. cit.*, p. 21.

⁽³⁶⁾ A. GARLANDINI, *La carta nazionale delle professioni. Genesi, risultati, prospettive*, in *Museologia Scientifica*, 2007, n. 1, pp. 129-139, p. 131.

della situazione dell'educazione al patrimonio culturale sul territorio italiano, l'individuazione delle responsabilità, ambiti e compiti dei professionisti e le motivazioni che rendono urgente un riconoscimento pubblico e governativo. Riprendendo la Carta nazionale delle professioni museali ⁽³⁷⁾, il documento individua dunque tra le responsabilità del professionista dell'educazione al patrimonio:

- «collabora alla definizione dell'identità e della missione del museo, del progetto istituzionale e della programmazione generale, valorizzando la componente educativa del patrimonio culturale;
- progetta e conduce percorsi educativi e predispone laboratori, adeguandoli alle caratteristiche e alle esigenze delle diverse tipologie di pubblici;
- sviluppa azioni educative predisponendo attività che promuovono l'istituzione quale centro propulsore dell'educazione permanente e ricorrente, stringendo relazioni con il territorio e la cittadinanza e il dialogo con le altre culture;
- realizza testi e materiali specifici per le attività educative ed eventualmente per la successiva rielaborazione dei contenuti appresi durante la visita;
- realizza interventi volti all'accessibilità fisica, sensoriale e all'inclusione sociale dei pubblici con differenti bisogni, anche in co-progettazione con specialisti esterni (pedagogisti, educatori sociali, mediatori culturali, medici specialisti, insegnanti ecc.);
- collabora alla definizione di modalità e alla predisposizione di strumenti per la documentazione, l'accertamento del gradimento, la verifica e la valutazione delle attività educative realizzate;
- segnala esigenze e problematiche in funzione di una corretta fruizione;
- cura i rapporti con il mondo della scuola, le aziende e altri soggetti che usufruiscono di servizi e di attività educative e/o formative;
- predispone gli spazi e la strumentazione afferente all'attività educativa da svolgere, nell'ambito delle sue competenze» ⁽³⁸⁾.

La definizione del profilo di competenze dell'educatore museale e al patrimonio culturale, tuttavia, non è solo una questione locale, ma interessa l'Europa. Tra le otto competenze chiave di cittadinanza il Consiglio dell'Unione Europea indica la consapevolezza ed espressione culturale:

⁽³⁷⁾ ICOM ITALIA, *Carta delle professioni museali*, 2008 (consultato il 20/02/2024).

⁽³⁸⁾ PROFESSIONE EDUCATORE MUSEALE, *op. cit.*

«Riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, per una loro corretta fruizione e valorizzazione. Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro. Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell’ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo»⁽³⁹⁾. Dunque, risulta fondamentale che sia pienamente riconosciuto al settore del patrimonio culturale il ruolo che nella società occupa, anche in termini di sviluppo economico: un riconoscimento che potrebbe chiarire il ruolo dei professionisti dell’educazione al patrimonio e definire una coerenza nell’offerta formativa. Il progetto Erasmus+ CHARTER – *The European Cultural Heritage Skills Alliance* analizza le lacune del sistema della formazione dei professionisti del patrimonio culturale e individua le aree prioritarie di intervento. Come evidenzia il report *Identifying gaps and needs in the educational and training programmes* – output del *Work Package 3* del progetto CHARTER – le professioni dei beni culturali sono per lo più assenti dalle indagini statistiche e assente è anche lo studio del loro impatto in termini economici, con la conseguenza che è particolarmente difficile l’acquisizione di elementi per la misurazione e valutazione dell’istruzione e della formazione. Non solo, CHARTER nel settembre del 2022, ha pubblicato *Factsheets: Families of competences*, un modello grafico circolare che ha come obiettivo quello di gettare le basi per una metodologia in grado di identificare le competenze necessarie per coloro che oggi lavorano nel patrimonio culturale: gestione; governance e policy making; ricerca e sviluppo/educazione; partecipazione e interazione; conservazione e tutela; valorizzazione. Uno strumento per orientare ma anche per suggerire il dibattito e l’autovalutazione tra i professionisti del patrimonio culturale, invitati a comprendere meglio l’articolazione del proprio settore, i saperi e le competenze della propria pratica professionale.

⁽³⁹⁾ CONSIGLIO DELL’UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2018/C 189/01), in *GUUE*, 2018.

5. Parola all'educatore museale

Nonostante il mancato riconoscimento, l'educatore al patrimonio è una figura che – con etichette diverse – è presente nelle istituzioni culturali, musei soprattutto, impegnato in attività e progetti per pubblici diversi. Un professionista che lavora con le scuole di ogni ordine e grado, incontra adulti, famiglie e bambini, media il patrimonio a persone fragili e con disabilità, ma qual è l'esperienza vissuta dal professionista? Quali abilità e competenze mette in campo?

Una delle due ricerche citate in questo articolo prende le mosse proprio dalla situazione descritta nei paragrafi precedenti per comprendere qual è l'esperienza dell'educatore museale, e si sofferma in particolare nelle pratiche con persone con demenza e Alzheimer e caregiver.

La *scoping review* finora condotta evidenzia come la figura professionale dell'educatore museale abbia una sua identità fuori dall'Italia (Regno Unito, Spagna, Stati Uniti), situazione che si rispecchia anche nella disponibilità di ricerche relative al ruolo del professionista in pratiche con persone con Alzheimer e altre demenze.

La ricerca esamina alcuni progetti realizzati dai servizi educativi dell'Accademia Carrara di Bergamo (un museo d'arte con una collezione di dipinti, sculture, medaglie e placchette dalla fine del Trecento alla fine dell'Ottocento) focalizzandosi nello specifico sulle attività destinate a persone con demenza e loro caregiver, che nel museo bergamasco si esprimono nell'ambito del progetto dal titolo *Custodire memorie... al museo* ⁽⁴⁰⁾.

⁽⁴⁰⁾ Nato nel 2019 come terapia non farmacologica destinata a persone con Alzheimer e altre demenze, *Custodire memorie* entra ora in Accademia Carrara rappresentando così un progetto di welfare culturale a tutti gli effetti: le opere d'arte diventano strumento per esprimere vissuti ed emozioni; il museo si fa luogo di relazione, sollievo e benessere. In linea con uno dei focus di Bergamo Brescia Capitale Italiana della Cultura 2023, La cultura come cura, il progetto *Custodire memorie... al museo* propone un percorso integrato di promozione del benessere dedicato a persone con Alzheimer e caregiver, invitati in museo con incontri costruiti su misura. Al cuore di questa nuova fase del progetto c'è un disegno corale, una condivisione di visioni, obiettivi e competenze tracciato da realtà diverse del territorio impegnate in progettualità che mettono al centro la persona: Accademia Carrara, Centro Eccellenza Alzheimer Ferb ONLUS di Gazzaniga e Generazioni FA Società Cooperativa Sociale. In questo nuovo capitolo il patrimonio del museo diventa supporto alla terapia direttamente nelle sale della Carrara, attraverso due percorsi guidati da figure esperte: educatori museali, operatori

La ricerca si sviluppa all'interno del paradigma ecologico; adottando uno stile fenomenologico e un approccio ermeneutico-interpretativo ⁽⁴¹⁾; si sceglie l'intervista in profondità per indagare l'esperienza dei professionisti museali nel fenomeno complesso costituito dalle relazioni educative ⁽⁴²⁾. Il disegno di ricerca è orientato a raggiungere l'essenza delle cose, costruendo una descrizione fedele di quello che accade nella realtà vissuta in una specifica «regione esperienziale» del mondo, comprendendo l'esperienza così com'è interpretata da coloro che la vivono. L'intervista sarà somministrata nei prossimi mesi (novembre 2023-febbraio 2024) a testimoni privilegiati:

- educatori ed educatrici al patrimonio dell'Accademia Carrara e di altri musei affini per patrimonio e progetti che lavorano con persone con demenza, Alzheimer e con Caregiver;
- educatori ed educatrici al patrimonio che lavorano con adulti e anziani;
- responsabili dei Servizi educativi di un museo dove si svolgono progetti con persone con demenze e caregiver;
- educatori ed educatrici in RSA o contesto terapeutico.

La ricerca si pone l'obiettivo di lasciar emergere i saperi della pratica costruiti sul campo, competenze delle quali non necessariamente si è consapevoli, proprio perché non chiaramente normate. La prospettiva è quella di offrire spunti per una comunità di pratica ⁽⁴³⁾ animata dagli educatori e dalle educatrici al patrimonio, di dare corpo a un'ecologia di idee buone per l'intera vita umana.

Il concetto di Comunità di Pratiche (CdP) si deve a Étienne Wenger, che le definiva come “gruppi di persone che condividono un interesse per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio mentre interagiscono regolarmente” ⁽⁴⁴⁾. Wenger individua tre caratteristiche che distinguono una CdP:

sociosanitari specializzati, psicologi. *Custodire memorie... al museo* prevede un calendario di incontri gratuiti.

⁽⁴¹⁾ L. MORTARI, A. CAMARELLA (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Liguori, 2014.

⁽⁴²⁾ M.Z. COHEN, D.L. KAHN, R.H. STEEVES, *Hermeneutic Phenomenological Research: A Practical Guide for Nurse Researchers*. Sage, 2000.

⁽⁴³⁾ C. PIGNALBERI, *Le comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità*, in *Studium Educationis*, 2012, n. 3.

⁽⁴⁴⁾ E. WENGER, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge university press, 1999.

- un argomento che accomuna tutti i suoi membri e che fa da collante per i membri e potenziali membri della CdP;
- apprendimento e condivisione continui del sapere;
- professionisti che sviluppano un repertorio comune e condiviso di norme, procedure, informazioni, simboli, oggetti, strumenti e metodi di soluzione di problemi.

L'elemento caratterizzante della comunità di pratica è la produzione e la condivisione di conoscenza con l'obiettivo (esplicito o implicito) di produrre e (ri)produrre capitale sociale e simbolico e identità sia collettivi che individuali e (ri)significare spazi, luoghi e pratiche, attraverso il "fare".

Indagare – secondo un approccio pedagogico – l'esperienza delle educatrici e degli educatori al patrimonio, intesi come professionisti portatori di saperi costruiti sul campo significa darsi l'opportunità di saldare teoria e pratica, gettando le basi epistemologiche della disciplina stessa, delineando le competenze dell'educatore al patrimonio nel nuovo paradigma di museo, nella prospettiva dell'apprendimento permanente per e con i diversi tipi di pubblici.

6. Conclusioni e risultati attesi

Risalire alle basi epistemologiche della pedagogia del patrimonio è un primo passo per qualificare i professionisti del patrimonio, restituendo a educatori ed educatrici la prospettiva di una professione che risponde a una dimensione di patrimonio culturale rivista nell'ottica dello sviluppo sostenibile e alla luce della nuova definizione di museo, che mette la persona al centro e dunque richiede competenze plurime per affrontare le sfide del museo e delle istituzioni culturali contemporanee.

Aiem sembra possedere i requisiti per costituirsi comunità di pratica, per accogliere e mettere in valore le voci delle educatrici e degli educatori al patrimonio, al fine di costruire una conoscenza libera e accessibile a disposizione dei professionisti e delle professioniste, nell'ottica della formazione permanente.

Questo aspetto può contribuire al processo di riconoscimento della figura professionale che, ricordiamo, è di competenza statale e che può avvalersi della collaborazione con le Associazioni di categoria delle professioni non regolate da ordini e collegi come previsto dalla legge 4/2013. Le associazioni professionali sono ad oggi essenziali per riconoscere e

certificare la professione, favorendo la formazione e l'aggiornamento continuo, oltre a dare supporto ⁽⁴⁵⁾, come già sosteneva Icom Italia ⁽⁴⁶⁾. Aiem infatti, costituitasi come associazione di categoria, afferisce al Coordinamento delle libere associazioni professionali (Colap) che ha come obiettivo il riconoscimento pubblico delle “nuove professioni”. Accanto alla ricerca di dialogo con le istituzioni, l'attività di Aiem in quanto comunità di pratiche, si pone anche nel ridurre il disallineamento tra ricerca accademica e professionalità che operano nei luoghi della cultura ⁽⁴⁷⁾, collaborando con le associazioni che si occupano dei professionisti della cultura a livello italiano ed estero (Icom Italia, Nemo e Gem Italy) ⁽⁴⁸⁾ e dialogando con le Università grazie a collaborazioni sul piano formativo (Università degli Studi di Firenze, dipartimento Forlilpsi; Università Milano-Bicocca, dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”) e con docenti specializzati nel campo dell'educazione al patrimonio che compongono il comitato scientifico di Aiem. Le attività promosse dall'Associazione, quali incontri (come gli informali Salotti di Aiem), conferenze nazionali e internazionali e seminari, sono infatti rivolti ad approfondire le competenze dell'educatore al patrimonio culturale, al fine di aumentare la consapevolezza professionale sia all'interno della stessa comunità che a livello pubblico.

Accorciare la distanza tra università, ricerca e professioni della cultura è una delle finalità degli studi qui presentate al fine di cercare uno sguardo transdisciplinare che superi la storica querelle tra disciplinaristi e pedagogisti ⁽⁴⁹⁾. Al fine di raggiungere una comunità di pratiche sulla pedagogia del patrimonio a livello italiano, sarà fondamentale il ruolo dell'Università, attraverso i docenti e i ricercatori, nel rinsaldare la collaborazione tra i vari professionisti afferenti a ambiti disciplinari differenti. Infatti «Professionisti del settore, mediatori, docenti ed altri

⁽⁴⁵⁾ P. FELICIATI (a cura di), *La valorizzazione dell'eredità culturale in Italia*, Atti del convegno di studi in occasione del 5° anno della rivista (Macerata, 5-6 novembre 2015), in *Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, Supplementi O5, 2016, pp. 141-172.

⁽⁴⁶⁾ A. GARLANDINI, *op. cit.*

⁽⁴⁷⁾ C. PANCIROLI, *Le professionalità educative tra scuola e musei: esperienze e metodi nell'arte*, Guerini e associati, 2016.

⁽⁴⁸⁾ Gli incontri sono tutti registrati e contribuiscono a creare maggiore consapevolezza e riconoscimento pubblico <https://www.youtube.com/playlist?list=PLflzf3DjodxZpP9NlffH52o8jIkkDYtpHH> (consultato il 20/02/2024).

⁽⁴⁹⁾ MINISTERO PER I BENI E LE ATTIVITÀ CULTURALI E DEL TURISMO, *op. cit.*

operatori coinvolti nelle attività di educazione al patrimonio necessitano, attraverso percorsi formativi dedicati ed occasioni di ricerca e aggiornamento, di acquisire e rinnovare saperi disciplinari, competenze didattiche, pedagogiche e progettuali. Conseguire abilità comunicative e di mediazione costituisce, inoltre, la premessa per suscitare interesse, trasferire conoscenze, generare consapevolezza e spirito critico, in relazione ai bagagli culturali ed alle eredità che sostanziano i contesti sociali di riferimento. Fondamentali per gli attori coinvolti, le capacità di comporre dimensioni educative caratterizzate da relazioni policentriche, di promuovere l'ascolto e sostenere l'iniziativa, già in fase di pianificazione, anche attraverso la messa in valore di contributi creativi altri»⁽⁵⁰⁾.

Il dibattito in merito alla formazione degli educatori e educatrici al patrimonio culturale si è sviluppato negli ultimi anni grazie al rilancio delle scuole di specializzazione, dando maggiore continuità ai percorsi accademici, ma risentendo di una mancanza di interdisciplinarietà indispensabile nel mondo di lavoro dell'educatore al patrimonio⁽⁵¹⁾. Inoltre, viene istituita la Fondazione Scuola dei Beni e delle Attività Culturali, che si pone come punto di riferimento formativo per le professioni culturali, citata anche nell'ultimo piano presentato dal SeD.

«Fondamentale promuovere la formazione di educatori e mediatori per agire con efficacia nel rapporto tra persone ed eredità culturale. In tal senso si inquadrano le azioni istituzionali, anche in sinergia con la Fondazione Scuola dei Beni e delle Attività Culturali, a sostegno di corsi e iniziative di livello nazionale e internazionale.

In un'ottica di collaborazione in rete risulta opportuno promuovere:

- aggiornamento del personale interno ed esterno al MiC, degli educatori e dei mediatori al fine di consolidare le competenze di settore
- incremento di iniziative per la formazione del personale docente della scuola
- pluralità della proposta formativa e della ricerca metodologica»⁽⁵²⁾.

La proposta formativa della Fondazione è sicuramente un passo importante nel percorso di riconoscimento ma, allo stesso tempo, non sono ancora inquadrati percorsi universitari specifici per gli educatori e le educatrici al patrimonio culturale, se non a livello di alta specializzazione attraverso master, scuole di specializzazione, dottorati o corsi di

⁽⁵⁰⁾ MINISTERO DELLA CULTURA, *op. cit.*, p. 9.

⁽⁵¹⁾ A. GARLANDINI, *op. cit.*

⁽⁵²⁾ MINISTERO DELLA CULTURA, *op. cit.*, p. 13.

aggiornamento ⁽⁵³⁾. Un dato che, considerato le aree di inquadramento professionale degli impieghi nel Ministero della cultura, potrebbe favorire il riconoscimento di una figura altamente specializzata con dottorato o scuola di specializzazione come funzionario, contrapposto a una figura più generica che richiederebbe il diploma come requisito di titolo di studio. Una soluzione, dunque, che non trova adeguate risposte al dibattito in merito al riconoscimento dell'educatore al patrimonio culturale, una professione che richiede la laurea come requisito di base ⁽⁵⁴⁾. Allo stesso tempo, come rivela la stessa Fondazione, i professionisti dell'educazione al patrimonio non godono neanche di un riconoscimento pubblico all'interno dei luoghi della cultura italiani, percezione indicativa dei professionisti della cultura in posizioni direttive che dimostra indirettamente il mancato riconoscimento prioritario della funzione educativa dei luoghi della cultura. «I risultati emersi fanno necessariamente riflettere sul ruolo ancora marginale di alcune figure professionali nei luoghi della cultura italiana, lasciando intendere che si debba ancora sviluppare un assetto di almeno tendenziale omogeneità, secondo cui un Istituto culturale dovrebbe essere potenziato, non solo dal lato espositivo, ma anche nei servizi educativi, nelle attività di comunicazione e nei servizi che mette a disposizione del pubblico» ⁽⁵⁵⁾.

La costituzione di un'Associazione di categoria per i professionisti dell'educazione al patrimonio risulta come uno strumento a disposizione della comunità stessa, una cartina di tornasole della condizione professionale, ma anche una risorsa formativa e un'occasione di confronto tra educatori ed educatrici al patrimonio.

Un primo esempio in tal senso è stato il questionario promosso da Aiem nel 2021) ⁽⁵⁶⁾. La rappresentanza di Aiem ha contribuito alla creazione di una rete tra i professionisti, una comunità di pratiche appunto che ha portato già a conquiste, come il prossimo riconoscimento della libera professione: dal 2025 infatti, l'aggiornamento dei codici Ateco da parte dell'Istat, presenterà un codice specifico per gli educatori al patrimonio

⁽⁵³⁾ M. SABATINI, *op. cit.*

⁽⁵⁴⁾ ICOM ITALIA, *op. cit.*; PROFESSIONE EDUCATORE MUSEALE, *op. cit.*

⁽⁵⁵⁾ FONDAZIONE SCUOLA DEI BENI E DELLE ATTIVITÀ CULTURALI, [Competenze per il patrimonio culturale. Indagine statistica nei luoghi della cultura in Italia. Rapporto finale](#), 2020 (consultato il 20/02/2024), p. 135.

⁽⁵⁶⁾ Presentazione dati questionario Aiem del 28/02/2022 <https://www.youtube.com/watch?v=BY7k0IIHCv8> (consultato il 20/02/2024).

culturale che esercitano la libera professione, frutto della proposta di Aiem, in concerto con il Colap e la Confederazione italiana archeologi. Gli esiti delle due ricerche qui citate potranno fornire una fotografia dell'educazione al patrimonio e dei suoi professionisti e professioniste contribuendo a tracciarne un profilo in evoluzione continua, com'è nella natura educativa del patrimonio, la cui identità varca i confini disciplinari e geografici. Un piccolo passo avanti che sarà sostenuto con il continuo e costante lavoro di Aiem nel collaborare con le altre associazioni di settore, le agenzie formative e le istituzioni pubbliche, tenendo sempre presente la complessità delle competenze che un educatore o un'educatrice al patrimonio culturale mette in campo nell'esercitare il proprio lavoro quotidiano con e per i diversi pubblici.

Abstract

Educare al patrimonio culturale: prospettive per una professione

Obiettivi: indagare la figura dell'educatore al patrimonio, sul piano teorico e sul piano delle pratiche. **Metodologia:** all'interno del paradigma ecologico, le due ricerche adottano uno stile fenomenologico e applicano il metodo ermeneutico-interpretativo e la ricerca-azione. **Risultati:** offrire una panoramica sulla costruzione della professione dell'educatore al patrimonio, dal punto di vista teorico e pratico. **Limiti e implicazioni:** la carenza di ricerche sulla figura dell'educatore al patrimonio impedisce una fotografia esaustiva; le ricerche si pongono come strumento informativo e formativo nell'ambito anche di una possibile comunità di pratica. **Originalità:** le due ricerche, condotte da educatrici museali, affiancano la rassegna della letteratura alle interviste sul campo, dando voce a una figura professionale non riconosciuta.

Parole chiave: musei, educatori museali, profilo di competenze, comunità di pratica.

Education in Museums and Heritage: perspectives for a profession

Purpose: to investigate heritage educator on a theoretical and practical level. **Methodology:** within the ecological paradigm, the two research studies adopt a phenomenological style and the hermeneutic-interpretive method and action research. **Findings:** Offer an overview on the heritage educator profession, from a theoretical and practical point of view. **Research limitations/implications:** the limited research on the figure of the heritage educator limits an exhaustive photograph; the research acts as an information and training tool within the context of a possible community of practice. **Originality:** the two studies, conducted by museum educators, combine the literature review with field interviews, giving voice to an unrecognized professional figure.

Keywords: *museums, museum educators, skills profile, community of practice.*

La governance dell'Università di fronte alle sfide della trasformazione digitale. I risultati di una ricerca sul campo su nuovi ruoli e competenze

Emanuela Proietti*

Sommario: 1. Introduzione. – 2. Inquadramento teorico. – 3. Metodi e strumenti. – 4. Risultati. – 5. Discussione. – 6. Conclusioni. – 7. Riferimenti bibliografici.

1. Introduzione

Il mondo delle università sta rapidamente cambiando, in continuità con quanto accade negli scenari globali e nazionali, sempre più incerti e imprevedibili ⁽¹⁾, ma non senza un dibattito interno sulle contraddizioni di uno sviluppo non pianificato e poco gestito, in particolare per quanto riguarda l'adozione e gli effetti complessi della trasformazione digitale ⁽²⁾. Sul piano internazionale, alcune tendenze stanno modificando il panorama educativo e ponendo sfide alle università che desiderano rimanere competitive: la natura dei lavori muta e gli studenti si preparano a essere in grado di aggiornare costantemente le proprie competenze nel corso

* *Ricercatrice in Sociologia dei processi economici e del lavoro, Università degli Studi Roma Tre.*

⁽¹⁾ A. COCOZZA, *L'agire inatteso. Etica, razionalità e competenze*, Franco Angeli, 2020.

⁽²⁾ R.J. AMIRALTY, *Technology Transience and the Challenges It Poses to Higher Education*, in *Quarterly Review of Distance Education*, 2015, vol. 16, n. 2, p. 1 ss.; V. BASILOTTA-GÓMEZ-PABLOS, M. MATARRANZ, L.A. CASADO-ARANDA, A. OTTO, *Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review*, in *International Journal of Educational Technologies in Higher Education*, 2022, vol. 19, n. 8; L.M.C. BENAVIDES, J.A. TAMAYO ARIAS, M.D. ARANGO SERNA, J.W. BRANCH BEDOYA, D. BURGOS, *Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review*, in *Sensors*, 2020, vol. 20, n. 11.

della carriera; cresce la domanda di *continuous education* e di formazione aziendale; l'istruzione superiore si trova ad affrontare problemi relativi all'aumento globale del numero di studenti; la concorrenza per attirare i migliori studenti è in aumento; il finanziamento pubblico diminuisce; i fondi per la ricerca sono sempre più sbilanciati a favore delle migliori università; e sebbene esse collaborino di più, lo fanno in modo sempre più selettivo; gli ambienti di apprendimento digitalizzati stanno diventando la norma e l'apprendimento *blended* la principale modalità adottata ⁽³⁾.

Riguardo a quest'ultima tendenza, il Progetto di ricerca ECOLHE (*Empower Competences for Learning in Higher Education*) – svoltosi da settembre 2020 ad agosto 2023 e finanziato dal Programma *Erasmus+* – ha preso in esame come la visione dello sviluppo dell'apprendimento digitale, definita in documenti e raccomandazioni prodotte nell'ambito della *European Higher Education Area* (EHEA) viene “tradotta in pratica” ⁽⁴⁾, a livello nazionale, dagli organismi accademici ⁽⁵⁾.

Qualsiasi testo normativo passa attraverso un complesso processo di “traduzione”, che aiuta a concretizzarlo; i significati delle stesse politiche cambiano in ogni fase di questo processo. Come affermato da Latour ⁽⁶⁾, la traduzione ha un corso fluido e dinamico che attraversa il mondo sociale, dove i significati vengono costantemente anche trasformati, distorti e modificati; pertanto, è utile soffermarsi sui processi che danno sostanza all'attuazione e sui “tradimenti”, adattamenti e reinterpretazioni delle prospettive dominanti ai livelli macro e meso, che inevitabilmente emergono dallo sforzo negoziale. Si tratta di un concetto di traduzione, che avviene in complesse reti di attori sociali e attanti non sociali, dove tutti sono membri attivi e mediatori, che danno forma e trasformano

⁽³⁾ A. RAETZSCH, B. THUAUX-ALEMÁN, S. ROGERS, M. BERGUIGA, I. AF SANDEBERG, V. BRICOUT, *The future of higher education. Transforming the students of tomorrow*, Arthur D. Little, 2016.

⁽⁴⁾ B. LATOUR, *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*, Oxford University Press, 2005; B. LATOUR, *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Harvard University Press, 1988.

⁽⁵⁾ S. CAPOGNA, M.C. DE ANGELIS, F. GRECO, *The symbolic-cultural dimension of the digital transformation in HE. A comparative analysis*, in *ECOLHE International Conference Proceedings*, EAEC & ECOLHE project partners, 2023.

⁽⁶⁾ B. LATOUR, *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*, cit.

affermazioni, artefatti, discorsi e interpretazioni, secondo i loro diversi progetti ⁽⁷⁾.

Per questi motivi, ECOLHE ha esaminato le politiche pubbliche nazionali per l'e-learning nell'istruzione superiore attraverso l'approccio dei casi di studio multipli ⁽⁸⁾, analizzando la trasformazione dei concetti chiave, dal livello sovranazionale a quello nazionale, durante l'implementazione di processi educativi inclusivi basati sulle tecnologie digitali, in una prospettiva di apprendimento permanente.

Gli obiettivi principali del Progetto sono stati indagare come le politiche nazionali hanno tradotto quelle europee in merito all'integrazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per l'istruzione superiore e come le università partecipanti, a loro volta, hanno trasferito nella pratica i vincoli normativi; come la digitalizzazione contribuisce a trasformare i processi di insegnamento e apprendimento o può supportare cambiamenti qualitativamente significativi, ma anche come influenza l'azione delle università nel loro contesto territoriale e nelle relazioni con i diversi *stakeholder*, nell'ottica di una progettazione educativa e formativa più partecipata e *bottom up*; come, infine, il quadro normativo di riferimento e i processi di innovazione digitale vengono trasposti nelle pratiche organizzative.

Le principali fasi sono state: elaborare un quadro teorico di riferimento e il disegno della ricerca, volto ad analizzare sei casi di studio, per esaminare gli approcci strategici alla digitalizzazione delle università coinvolte; progettare e realizzare una azione formativa rivolta a docenti, ricercatori e tutor per promuovere attività di apprendimento *blended*, più rispondenti alle dimensioni qualitative delle relazioni ⁽⁹⁾; sviluppare ambienti online innovativi, potenziando gli strumenti di *gamification* ⁽¹⁰⁾; sviluppare uno strumento per l'autovalutazione dei professionisti dell'istruzione superiore basato su un paradigma denominato *Symbiotic*

⁽⁷⁾ B. LATOUR, *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, cit.

⁽⁸⁾ R. YIN, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, 2003.

⁽⁹⁾ M. ROMERO, M. GUITERT, T. ROMEU, P. BAZTÁN, *University teachers' digital empowerment for blended teaching: an experience of Teachers' training in European higher education*, in *ECOLHE International Conference Proceedings*, cit.

⁽¹⁰⁾ G. MARINENSI, M. DI LALLO, B. BOTTE, *Adopting gamification as a strategy to support students' motivation in Higher Education: the teachers' role*, in *ECOLHE International Conference Proceedings*, cit.

Learning Paradigm – SLP⁽¹¹⁾; elaborare delle linee guida, al fine di proporre agli organi accademici raccomandazioni e strumenti per gestire la trasformazione digitale; favorire processi di innovazione nell'EHEA, condividendo anche buone pratiche sviluppate dai partner⁽¹²⁾.

L'obiettivo del presente contributo è illustrare e discutere una parte dei risultati dei focus group, condotti durante la prima fase della ricerca internazionale, relativa ai sei casi studio. Essi riguardano gli stessi partner del Progetto e sono: in Italia, l'Università eCampus – unico soggetto non partner, realizzato dal centro di ricerca DITES⁽¹³⁾, della Università degli Studi Link – e l'Università Roma Tre – realizzato dal CReS IELPO⁽¹⁴⁾, Centro di Ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione –; in Spagna, l'Universitat Oberta de Catalunya; in Irlanda, lo University College Cork; in Grecia, l'Università di Patrasso; e in Finlandia, la Laurea University of Applied Sciences.

2. Inquadramento teorico

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, tutti i paesi europei sono stati interessati da profondi processi di riorganizzazione dei propri sistemi di istruzione superiore (SIS). Alcune cause strutturali di questi processi sono state: il passaggio da una università di élite a una ad accesso generalizzato – l'università di massa –; la diffusa percezione di una crescente

(11) Il paradigma SLP, si è sviluppato dalla pratica nel Centre for Adult Continuing Education del University College Cork (UCC), intorno ai concetti fondamentali di “studente al centro” e “*lifelong e life-wide learning*”. Il SLP propone un approccio alla progettazione del curriculum dinamico e adattivo per il mondo dell'insegnamento e apprendimento nell'istruzione superiore del XXI secolo in rapido cambiamento e perennemente sfidante; si concentra sull'importanza della co-progettazione collaborativa delle relazioni all'interno e all'esterno dell'università come mezzo per raggiungere questi obiettivi. È un approccio flessibile e riflessivo alla co-progettazione delle esperienze di apprendimento, che guida verso una relazione iper-collaborativa tra tutte le parti interessate. Si veda, F. MCCARTHY, S. Ó TUAMA, *The Symbiotic Learning Paradigm (SLP): A Learner-Centred Curriculum Design Approach*, in *ECOLHE International Conference Proceedings*, cit.

(12) Maggiori informazioni sul Progetto ECOLHE e i rapporti di ricerca delle diverse fasi sono disponibili da: <http://ecolhe.eu/>.

(13) *Digital Technologies, Education and Society*.

(14) Centro di ricerche e servizi per l'innovazione, l'educazione, il *lifelong learning* per le persone e le organizzazioni e per il bilancio di competenze.

importanza della formazione e della ricerca – ovvero delle attività classiche svolte nelle università – per lo sviluppo economico, che richiama il diffondersi del paradigma dell'economia della conoscenza; l'esplosione dei costi che una università di massa, per di più considerata una leva cruciale per lo sviluppo economico, inevitabilmente comporta⁽¹⁵⁾. I governi hanno risposto a queste sfide, riorganizzando il settore pubblico, fondamentalmente, ispirandosi ai principi del *New Public Management* (NPM). «Dunque, si può ben dire che ai tre fattori strutturali sopraricordati se ne è accompagnato uno di carattere ideologico-culturale, cioè la crescente egemonia dell'approccio neo-liberista al mercato, che si è tradotta nelle ricette del NPM volte a trasformare i servizi pubblici (quindi anche i SIS) in «quasi-mercati»⁽¹⁶⁾.

Le idee guida di questa trasformazione dei meccanismi di *governance* sono state: il rafforzamento della leadership, una gestione più manageriale degli atenei e, per conseguenza, una riduzione del potere degli organi collegiali, che hanno dato alle università maggiore autonomia, possibilità di competere tra di loro, di scegliere strategie più efficaci ed essere valutate⁽¹⁷⁾. Allo stesso tempo, l'elevato grado di complessità del contesto globale in cui agisce il sistema dell'istruzione superiore ha richiesto un continuo rilancio di tale autonomia sul piano della didattica, della ricerca, organizzativo, gestionale e della capacità di produrre innovazione, così come una *vision* da parte della dirigenza, correlata a una logica di responsabilità e a un alto grado di *accountability*, più che a una logica burocratica e neo-centralistica⁽¹⁸⁾.

In questa complessità, si individuano alcune variabili critiche relative alle trasformazioni in atto, con un affondo sulla dimensione del digitale. Al termine di un anno – il 2019 –, di analisi giuridica delle trasformazioni del lavoro nel XXI secolo, Alain Supiot conclude che «l'impatto della rivoluzione digitale sulla organizzazione e sulla divisione del lavoro è altrettanto importante di quello provocato dalla seconda Rivoluzione industriale, che ebbe come sbocco l'emergere del *welfare state*. Cambiamenti tecnologici di tale portata sono inevitabilmente accompagnati da ciò che André Leroi-Gourhan ha definito una "riformulazione delle leggi

⁽¹⁵⁾ M. REGINI, *La riforma universitaria nel quadro dei sistemi di governance europei*, Firenze University Press, 2014.

⁽¹⁶⁾ M. REGINI, *op. cit.*, p. 18.

⁽¹⁷⁾ M. REGINI, *op. cit.*

⁽¹⁸⁾ A. COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*, Franco Angeli, 2014.

in base alle quali gli individui danno origine a collettivi”, in altre parole, da una revisione delle istituzioni»⁽¹⁹⁾.

L'Autore ricorda come la rivoluzione digitale comporti sia rischi che opportunità. Tra i primi vi è l'ulteriore aumento della deumanizzazione del lavoro. Al controllo fisico sui lavoratori, si è aggiunto il controllo intellettuale. Il lavoro umano è modellato sulla base dei computer, come le linee di esecuzione di un programma, la cui metafora si è estesa dalla tecnologia della informazione alla biologia e poi agli stessi lavoratori, chiamati a elaborare grandi quantità di informazioni 24 ore al giorno, che si sono assestati sulla base di indicatori di *performance* separati dalla concreta esperienza dei compiti svolti. Le opportunità riguardano il ripensamento dell'articolazione del lavoro svolto dagli esseri umani e quello svolto dalle macchine; assicurandosi che sia il primo a servirsi delle seconde, queste possono consentire di focalizzarsi su ciò che non è calcolabile e programmabile, che presuppone e consente libertà, creatività e attenzione all'altro; positivamente, la forza lavoro intellettuale non è più quindi monopolio dei manager. Però, se è vero che «l'“organizzazione scientifica del lavoro” inerente alla seconda Rivoluzione industriale non ha interessato gli accademici universitari. Lo stesso non si può dire per la *governance* mediante numeri che oggi sta estendendo l'approccio digitale a tutte le attività umane. Come ogni altro lavoratore, i ricercatori sono trattati come esseri programmabili, sottoposti al raggiungimento di obiettivi quantificati e impegnati in un processo infinito di *benchmarking*, secondo i precetti della “nuova gestione pubblica”. [...] Considerata troppo onerosa, la valutazione qualitativa del lavoro universitario viene gradualmente sostituita da un approccio quantitativo basato su indicatori»⁽²⁰⁾.

Nella ricerca, si è indagato come queste criticità stanno trasformando il lavoro non solo di docenti e ricercatori, ma anche degli altri ruoli professionali, tutti sempre più coinvolti nei processi organizzativi dell'università.

Ciò accade in uno scenario in cui, da una parte, si manifestano gli effetti del progresso della divisione del lavoro e, dall'altra, si afferma un diritto all'apprendimento permanente, come possibile antidoto a quelli più negativi.

⁽¹⁹⁾ A. SUPIOT, *Il lavoro non è una merce. Contenuto e significato del lavoro nel Ventunesimo secolo*, in *Sociologia del lavoro*, 2022, n. 164, p. 7 ss., p. 8.

⁽²⁰⁾ A. SUPIOT, *op. cit.*, pp. 22-23.

I primi generano più lavoro basato sulla conoscenza, nuove occupazioni e la nascita di nuovi gruppi sociali in cerca di riconoscimento, oltre a instabilità, precarietà e nuove forme di disuguaglianza ⁽²¹⁾. Nel prossimo futuro gli ambienti di lavoro saranno caratterizzati da maggiore autonomia, meno attività di routine, maggiore utilizzo delle TIC, meno sforzo fisico e maggiori compiti sociali e intellettuali ⁽²²⁾. Intanto, le organizzazioni si caratterizzano sempre più come *learning organisations*, soggette a sollecitazioni che trasformano i loro tratti distintivi in relazione alle strutture, ai processi, ma anche alla loro cultura, verso nuove logiche, meno gerarchiche, più aperte, piatte, reticolari e *adhocratiche* ⁽²³⁾. Nell'economia della conoscenza, tende a espandersi una dimensione significativa dell'aspetto del *know-how* del lavoro, emerge una maggiore responsabilità legata al ruolo, che significa anche maggiore complessità delle prestazioni e, di conseguenza, il lavoratore deve essere sempre più istruito e formato, creativo, intraprendente, flessibile, autonomo e responsabile ⁽²⁴⁾; è chiamato ad affrontare un numero crescente di sfide, che hanno implicazioni in continua evoluzione: adattare la capacità di apprendere a nuove situazioni e problemi e a svilupparla sempre più rapidamente. I tempi a venire sono quelli della ricerca e della scoperta, dell'*information overload*, della *compliance* alle normative e dell'assegnare senso ai dati ⁽²⁵⁾.

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente ⁽²⁶⁾ – in quanto risorse basilari, ma anche strategiche, per vivere e lavorare – ridefiniscono allora le stesse dimensioni educativa, sociale e politica che qualifica il rapporto tra Stato e cittadino, in una forma nuova, più inclusiva e democratica, per lo sviluppo personale e per l'occupazione ⁽²⁷⁾.

⁽²¹⁾ F. BUTERA, S. DI GUARDO, *Rappresentare e gestire il lavoro della conoscenza: un approccio per svelare e sviluppare broad profession*, Working Paper Fondazione IRSO, 2010, n. 1.

⁽²²⁾ CEDEFOP, *Less brawn, more brain for tomorrow's workers*, Cedefop Briefing Note, giugno 2018.

⁽²³⁾ A. COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*, cit.

⁽²⁴⁾ S. NEGRELLI, *Le trasformazioni del lavoro*, Laterza, 2013.

⁽²⁵⁾ K. AL-KOFAHI, *All is bringing a new set of rules to knowledge work*, Thomson Reuters, 2018.

⁽²⁶⁾ CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018.

⁽²⁷⁾ E. PROIETTI, *Competenze per lo sviluppo di una cultura della partecipazione per il lavoro del futuro*, in M. FIORUCCI (a cura di), *Educazione, costituzione, cittadinanza*.

L'affermazione di un diritto universale all'apprendimento permanente permette alle persone di affrontare processi di *reskilling* e *upskilling*, di sviluppare competenze in una prospettiva *lifelong* e *lifewide*. Governi, datori di lavoro e lavoratori, così come le istituzioni educative e formative hanno responsabilità complementari nella costruzione di un ecosistema di apprendimento permanente, efficace e adeguatamente finanziato, che anticipi i futuri requisiti di competenze e veda la partecipazione di tutti alla loro offerta⁽²⁸⁾. Tale diritto, tra l'altro, è stato riconosciuto anche nel nostro Paese a livello normativo, a partire dall'articolo 4 della legge n. 92/2012⁽²⁹⁾, sebbene si tratti di un percorso ancora molto da costruire sul piano delle pratiche attuative⁽³⁰⁾. Le università sono chiamate a svolgere un ruolo cruciale nel preparare gli studenti alle sfide poste dal suddetto scenario – a diventare dei «*self-navigators*»⁽³¹⁾ –, attraverso processi di apprendimento innovativi, interdisciplinari, aperti e pionieristici. Paradossalmente, questa necessità riguarda oggi gli stessi lavoratori del sistema universitario: anche loro, talvolta, per condizioni contrattuali o caratteristiche del lavoro, in equilibrio precario su quelle trasformazioni accennate.

In questo secondo decennio del XXI secolo, la trasformazione digitale (d'ora in avanti TD) è divenuta un processo naturale e necessario per le organizzazioni che affermano di essere *leader* del cambiamento e altamente competitive nel proprio settore ed è divenuta una priorità anche per l'istruzione superiore⁽³²⁾. Per alcuni, si tratta di ciò che le tecnologie digitali possono apportare ai modelli di *business*, che si traduce in cambiamenti di prodotti, di strutture organizzative o nell'automazione dei

Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca, Roma TrE-Press, 2020, p. 109 ss.

(28) INTERNATIONAL LABOUR ORGANISATION, *Work for a brighter future. Global commission on the future of work*, 2019.

(29) L. 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*.

(30) M. PALUMBO, E. PROIETTI, *Dal riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente alla sua esigibilità: un percorso ancora tutto da scrivere*, in *EPALE JOURNAL. On Lifelong Learning and Continuing Education*, 2022, n. 11, p. 34 ss.

(31) J. WYN, *Conceptualizing Transitions to Adulthood*, in C.A. DAVIS, J.S. OLSON (eds.), *Special issue: Meeting the Transitional Needs of Young Adult Learners*, in *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2014, n. 143, p. 5 ss.

(32) L.M.C. BENAVIDES, J.A. TAMAYO ARIAS, M.D. ARANGO SERNA, J.W. BRANCH BEDOYA, D. BURGOS, *op. cit.*

processi⁽³³⁾; per altri, è insieme la profonda trasformazione delle attività di *business* e delle organizzazioni stesse, dei loro processi, competenze e modelli, per cogliere in modo strategico i cambiamenti e le opportunità offerte da un *mix* tecnologico che ha un impatto sempre più accelerato sulla società⁽³⁴⁾.

È stato autorevolmente⁽³⁵⁾ evidenziato che, se gli istituti di istruzione superiore vogliono configurarsi come un elemento chiave di questa trasformazione, è necessario che evolvano integralmente. Sfruttare in modo efficiente le potenzialità della ricchezza delle tecnologie digitali disponibili è un compito impegnativo, anche per le università, dove si affermano sempre più logiche di concorrenza. Esse si trovano ad affrontare uno scenario travolgente a causa dei nuovi modelli di *business*, trasformando apparentemente il modo in cui si sono evolute nel tempo, collegando attivamente clienti interni ed esterni e rafforzando la loro esperienza in ambito organizzativo. Molte università stanno sviluppando strategie digitali specifiche in reazione al massiccio spostamento verso l'uso della tecnologia, ma non hanno ancora la visione, la capacità o il *commitment* per implementarla in modo efficace. In questo senso, è importante avere una visione globale della TD nell'istruzione superiore, ma, allo stesso tempo, determinare le sue caratteristiche distintive, come dimensioni, attori e implementazioni.

Vi sono diverse definizioni di TD, riportate in letteratura e applicate agli istituti di istruzione superiore⁽³⁶⁾. Essa riguarda il tema del cambiamento e coinvolge persone, processi, strategie, strutture e dinamiche competitive, ma anche tutti i mutamenti facilitati dalle tecnologie digitali che si susseguono a un ritmo e con una portata tale da sconvolgere le modalità consolidate di creazione di valore, le interazioni sociali, il fare *business* e, più in generale, il nostro stesso modo di pensare (è il fenomeno della *digital disruption*); concerne il riallineamento della – o nuovi investimenti in – tecnologia e modelli di affari per coinvolgere in modo più efficace i cosiddetti clienti digitali. La *digital transformation* va ben oltre la dematerializzazione dei processi, comprendendo un uso innovativo

⁽³³⁾ T. HESS, C. MATT, A. BENLIAN, F. WIESBÖCK, *Options for formulating a digital transformation strategy*, in *MIS Quarterly Executive*, 2016, vol. 15 n. 2, p. 151 ss.

⁽³⁴⁾ M.M. GOBBLE, *Digital strategy and digital transformation*, in *Research Technology Management*, 2018, n. 61, p. 66 ss.

⁽³⁵⁾ L.M.C. BENAVIDES, J.A. TAMAYO ARIAS, M.D. ARANGO SERNA, J.W. BRANCH BEDOYA, D. BURGOS, *op. cit.*

⁽³⁶⁾ *Ibidem.*

delle nuove tecnologie (*cloud, social, mobile e analytics*) per promuovere nuovi servizi e ridefinire modelli innovativi di interazioni con i suoi *stakeholder*. La trasformazione digitale del sistema formativo universitario dovrebbe avere un *focus* più ampio e includere la modernizzazione dell'architettura gestionale informatica, che potrebbe fornire un importante contributo agli sforzi di innovazione didattica, così come delle pratiche organizzative. È un processo caratterizzato da un'evoluzione accelerata ed è anche una rivoluzione, a causa delle implicazioni radicali e strutturali per le persone, così come per l'infrastruttura che richiede nuovi modelli formativi e di gestione. Fondamentale risulta il contributo di coloro che osservano la TD dalla prospettiva educativa, integrando le tecnologie digitali nelle pratiche di insegnamento e apprendimento ⁽³⁷⁾. L'enfasi sull'implementazione dei processi di TD da parte delle università dipende dai loro interessi e dalle loro necessità, motivo per cui la tendenza si è evoluta nel tempo, dal punto di vista tecnologico, poi organizzativo, per consolidarsi, infine, nella prospettiva sociale. Sono state interessate da tali trasformazioni diverse dimensioni: nello studio di revisione della letteratura pocanzi citato, è stato rilevato come quella educativa sia la dimensione maggiormente permeata dai processi di TD, seguita dall'infrastruttura, dal curriculum e dall'amministrazione, mentre la meno coinvolta è quella del marketing. Analizzando i principali risultati dello studio, gli ambiti considerati delle diverse dimensioni sono indicati nella tabella 1.

Tabella 1 – La *digital transformation* nelle dimensioni degli istituti di istruzione superiore

Dimensioni	Ambiti
Dimensione didattica	Piattaforme e contenuti digitali per l'insegnamento e l'apprendimento; Innovazione delle metodologie pedagogiche; Alfabetizzazione digitale e competenze digitali.
Infrastruttura / Processo di amministrazione	Utilizzo della tecnologia per fornire flessibilità nell'apprendimento e formazione <i>just-in-time</i> per gli studenti

⁽³⁷⁾ *Ibidem*.

dell'insegnamento	per migliorare sia i processi interni che la qualità dell'istruzione; Infrastruttura digitale per la didattica; Infrastruttura dati e sicurezza; Infrastruttura software.
Dimensione curricolare	Modernizzazione del curriculum; Curriculum digitale; Curriculum flessibile.
Dimensione amministrativa	Aspetti finanziari e tecnologici; Riorganizzazione delle unità amministrative; Presenza di decisioni informata;
Dimensione della ricerca	La ricerca è "costretta" ad allinearsi alla TD per soddisfare le esigenze e le aspettative degli attori coinvolti nei processi di ricerca.
Dimensione del processo di business	La TD promuove la "reinvenzione" dell'istruzione: il passaggio dalle procedure operative all'uso delle tecnologie digitali per migliorare, potenziare o sostituire i servizi tradizionali con quelli digitali, per semplificare i processi coinvolti nell'erogazione dei servizi educativi e la complessità operativa.
Dimensione delle risorse umane	Rapporto bidirezionale: da un lato, la TD influenza e ha un impatto sulle risorse umane e il lavoro, contribuisce a migliorare la produttività; dall'altro, le capacità digitali delle risorse umane sono il fattore chiave per la TD universitaria, che si realizza grazie a una forza lavoro digitalmente competente.
Dimensione estensione	Utilizzo di certificazioni indipendenti delle competenze; Creazione di collegamenti di integrazione tra università, scuole secondarie specializzate, grandi imprese e pubbliche amministrazioni.
Dimensione della governance della TD	L'organizzazione educativa dovrebbe essere allineata agli obiettivi della strategia di governance e del modello di management dell'istruzione superiore, tenendo conto dei diversi scenari normativi e non normativi, della governance specifica, che corrispondono agli aspetti

	teorici, organizzativi e strategici di una allocazione innovativa delle risorse. Ciò implica tenere conto della gestione del rischio per ridurre al minimo l'impatto di queste innovazioni sui membri dell'organizzazione.
Dimensione informativa	Risorsa molto preziosa, che deve essere coerente con la <i>mission</i> dell'istituto di istruzione superiore: si tratta di dati provenienti da varie fonti che possono essere usati e ottimizzati in modo snello ed efficace; nell'ambito dell'insegnamento, anche dei materiali didattici creati in formati digitali, che diventano un fattore chiave dell'istruzione <i>online</i> .
Dimensione del marketing	Integrata nella TD come nuovo aspetto che richiede anche il ricorso a un modello di marketing digitale

Fonte: nostra elaborazione tratta da L.M.C. BENAVIDES, J.A. TAMAYO ARIAS, M.D. ARANGO SERNA, J.W. BRANCH BEDOYA, D. BURGOS, *op. cit.*

Gli Autori evidenziano che le principali relazioni tra TD e università si riconoscono nell'analisi degli attori coinvolti, negli obiettivi che guidano gli stessi processi di TD, nei metodi e nelle tecnologie usate. Per quanto riguarda la prospettiva organizzativa: gli attori principali sono studenti, docenti, unità organizzative, i *manager* universitari, *leader* aziendali, *content providers* e scuole; i principali obiettivi sono legati al miglioramento delle infrastrutture, dei processi aziendali, dell'amministrazione, dell'insegnamento, dei curricula, del lavoro, dell'accesso, dell'apertura del mercato, della ricerca e del marketing digitale; le tecnologie emergenti riguardano i sistemi di gestione del lavoro, le strutture, la tecnologia digitale, gli *hardware* e i *software*.

La letteratura scientifica si è occupata dello sviluppo delle competenze digitali nell'istruzione superiore, connesse alla TD, concentrandosi molto su quelle richieste dai processi di apprendimento a docenti e studenti⁽³⁸⁾. Sappiamo bene come la pandemia da Covid-19 abbia obbligato prima, incoraggiato dopo, i docenti a modificare rapidamente la loro pratica educativa per garantire la continuità dell'insegnamento a distanza.

⁽³⁸⁾ V. BASILOTTA-GÓMEZ-PABLOS, M. MATARRANZ, L.A. CASADO-ARANDA, A. OTTO, *op. cit.*

Durante questo periodo, molti replicavano virtualmente le lezioni in presenza, perdendo in realtà le possibilità offerte dalla tecnologia per svolgere attività online e lavorare con diversi tipi di risorse. Talvolta si sono sentiti sopraffatti e impreparati ad adattare strategie e metodi di insegnamento e hanno trovato difficile adeguare il loro approccio pedagogico alle problematiche emergenti: alcune più tecniche (relative all'uso della strumentazione), altre connesse alle mutevoli esigenze personali, che hanno trovato nuovi spazi di espressione, o altre ancora derivanti alle direttive degli organi competenti, a volte poco chiare o mutevoli ⁽³⁹⁾.

È stata evidenziata ⁽⁴⁰⁾ la necessità di approfondire i quadri di riferimento e i modelli per la valutazione della competenza digitale dei docenti universitari e le proposte e i progetti educativi applicati per svilupparla. In linea con gli obiettivi della ricerca, gli aspetti interessanti del loro studio sono diversi. In prima battuta, per valutare la competenza digitale dei docenti universitari è necessario basarsi su quadri e modelli teorici di riferimento, che individuino le sue dimensioni e componenti. Sono stati analizzati i risultati di studi empirici sul suo livello di padronanza dei docenti e, sebbene siano stati raccolti attraverso strumenti e strategie diversi, la maggior parte si basa sull'auto-percezione. Sono stati osservati anche i risultati di studi che prevedono specifiche iniziative didattiche in aula, progetti di innovazione e progetti istituzionali europei che possono favorire lo sviluppo della competenza digitale dell'insegnamento: i risultati evidenziano come essa effettivamente sia avvertita come una delle sfide che i docenti universitari si trovano ad affrontare. Lo sforzo compiuto dagli istituti di istruzione superiore verso uno sviluppo virtuale dell'insegnamento, come conseguenza della Pandemia, ha portato a una revisione delle pratiche educative per adattarlo a un ambiente digitale.

Il tema è oggetto di grande interesse, da una parte, perché ha bisogno di essere approfondito su un piano epistemologico, dall'altro perché l'impulso dato alla digitalizzazione dell'istruzione dalla Pandemia sembra essere stato il trampolino di lancio definitivo per l'inclusione delle competenze digitali nel contesto universitario. Anche perché nonostante una predominanza di ricerche si concentri sull'analisi dell'auto-valutazione

⁽³⁹⁾ T. TRUST, J. WHALEN, *Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the Covid-19 pandemic*, in *Journal of Technology and Teacher Education*, 2020, vol. 28, n. 2, p. 189 ss.

⁽⁴⁰⁾ V. BASILOTTA-GÓMEZ-PABLOS, M. MATARRANZ, L.A. CASADO-ARANDA, A. OTTO, *op. cit.*

e della riflessione che i docenti portano avanti sulle proprie *digital skills*, soprattutto attraverso questionari o sondaggi, le analisi statistiche indicano livelli del loro possesso bassi o medio-bassi. Emerge un atteggiamento favorevole allo sviluppo di tali competenze: prova ne è il numero di articoli che cercano di individuare quadri e modelli per migliorarle, così come le proposte di innovazione attraverso i tanti progetti educativi. Uno dei pilastri dello sviluppo professionale dei docenti universitari è la formazione continua. Molti articoli analizzati dagli Autori sottolineano la necessità per i docenti di aumentare il proprio livello di competenza digitale attraverso una formazione specifica, pratica ed esperienziale in tema di uso pedagogico della tecnologia ⁽⁴¹⁾.

C'è da dire che il professore universitario appartiene a una categoria *sui generis*, perché studio, riflessione, formazione, confronto scientifico, non sono solo il contenuto principale della sua attività professionale, ma precondizioni per poter ricoprire con qualità il proprio ruolo (difatti, in Italia, risulta ancora anomalo parlare di formazione continua per docenti e ricercatori).

La trasformazione di modelli organizzativi, professionali e formativi, che alterano radicalmente regole, confini e autonomia di chi opera quotidianamente nei contesti educativi, dovrebbe suggerire un ripensamento globale del modello formativo e dell'idea di innovazione digitale da perseguire. Processi e sistemi nelle loro configurazioni interne richiedono di essere razionalizzati al fine di integrare e valorizzare le trasformazioni digitali, con l'obiettivo di renderli più flessibili ed efficaci ⁽⁴²⁾.

Ma un'organizzazione non ha altra esistenza se non quella delle persone che la fanno vivere ⁽⁴³⁾. Di tutte. Nel nostro caso, non solo docenti o ricercatori, ma anche personale tecnico e amministrativo, a tutti i livelli gerarchici. È Weick ⁽⁴⁴⁾ a proporre di leggere le organizzazioni attraverso il concetto di *sensemaking*: un processo continuo di conferimento di senso all'azione individuale e sociale (organizzativa), non come una

⁽⁴¹⁾ S. DIAS-TRINDADE, A. FERREIRA, *Digital teaching skills: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency*, in *Icono 14*, 2020, vol. 18, n. 2, p. 162 ss.

⁽⁴²⁾ S. CAPOGNA, L. CIANFRIGLIA, A. COCOZZA, *Digital Culture for Educational Organizations. Guidelines for Teachers and Education Agencies*, Eurilink University Press, 2020.

⁽⁴³⁾ G. MORGAN, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, 2014.

⁽⁴⁴⁾ K. WEICK, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Cortina Raffaello, 1997.

realtà esterna e preesistente all'azione umana, ma come un'entità emergente da un flusso di azioni, attraverso cui si possono individuare i modi tramite i quali le persone generano comportamenti organizzativi, a partire dalla loro interpretazione del contesto e dai significati che assegnano ad esso. Il significato che la TD assume per l'università è, dunque, dato in primo luogo dalle persone che in essa lavorano e che intrattengono relazioni costanti; mentre gli impatti che produce non sono sempre quelli cercati o desiderati, perché, al di là degli imprevisti, la pianificazione dell'adozione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) non è sempre sistematica e costruita in modo condiviso e dal basso.

Nelle istituzioni educative la TD ha il potenziale per concorrere nell'offrire un'istruzione inclusiva e di qualità, in linea con la loro missione e visione. La sua adozione implica sfide da affrontare rispetto a tre ambiti fondamentali: culturale, organizzativo ed educativo. La ricerca sul campo, in ECOLHE, si concentra su di esse, a partire dalla proposta di un *digital maturity framework* per gli istituti di istruzione superiore⁽⁴⁵⁾. Si tratta di una sintesi dei principali quadri esistenti relativi all'integrazione delle tecnologie digitali nell'istruzione superiore, le cui dimensioni sono: *leadership*, pianificazione e gestione; garanzia di qualità; attività di ricerca scientifica; trasferimento tecnologico e servizio alla società; apprendimento e insegnamento; cultura, risorse ed infrastrutture delle TIC.

A livello europeo, la proposta di un "Quadro europeo delle competenze digitali per le organizzazioni educative" (*DigCompOrg*)⁽⁴⁶⁾ è utile per incoraggiare l'autoriflessione e l'autovalutazione all'interno delle organizzazioni educative, per creare le condizioni affinché i decisori politici possano progettare, implementare e valutare interventi programmatici, volti a integrare in modo efficace le tecnologie educative. Il ruolo del *management* è cruciale. Il piano strategico di un'organizzazione in tale ambito dovrebbe tenere conto delle tecnologie come elemento chiave di una visione educativa, ben articolata e chiaramente espressa. Azioni visibili legate alla *leadership* e alla gestione dell'organizzazione possono

⁽⁴⁵⁾ V. ĐUREK, N. BEGIĆEVIĆ REĐEP, N. KADOIĆ, *Methodology for Developing Digital Maturity Model of Higher Education Institutions*, in *Journal of Computers*, 2019, vol. 14, n. 4, p. 247 ss.

⁽⁴⁶⁾ P. KAMPYLIS, Y. PUNIE, J. DEVINE, *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*, Publications Office of the European Union, 2015.

fornire un supporto importante per la realizzazione di questa visione, che dovrebbe essere parte integrante della pianificazione strategica a medio e lungo termine, la quale, insieme alla sua documentazione definitiva, riflette una visione e una missione – di cui oggi il concetto di apprendimento nell'era digitale è parte integrante – in cui il potenziale contributo delle tecnologie è volto a favorire la modernizzazione delle pratiche educative, in particolare nella generazione di risultati educativi più ampi ⁽⁴⁷⁾.

3. Metodi e strumenti

ECOLHE è una ricerca-azione ⁽⁴⁸⁾. Per cogliere la complessità dei fenomeni indagati, adotta un metodo misto, in cui elementi dell'approccio qualitativo e quantitativo vengono integrati.

La fase di avvio del progetto è stata organizzata in due attività principali. La prima ha avuto l'obiettivo di elaborare delle linee guida per lo svolgimento dei casi di studio. Ha proposto ai gruppi di ricerca un inquadramento teorico, un quadro europeo sull'adozione delle tecnologie digitali nell'istruzione superiore, metodo e strumenti condivisi per i casi nazionali, con relativo *template* per i rapporti di ricerca. La seconda attività ha avuto l'obiettivo di sviluppare la ricerca sul campo: i gruppi hanno realizzato il *case study* della propria Università; è stato, infine, realizzato un rapporto comparativo.

I sei casi di studio hanno adottato un approccio di *empowerment* organizzativo ⁽⁴⁹⁾, interessato a un intervento complessivo che sia capace di agire contestualmente a tutti i livelli del sistema, soprattutto per «stimolare la consapevolezza critica mediante la mobilitazione delle risorse interne, la promozione di forme di coordinamento volontarie e di co-progettazione; co-gestione e condivisione degli spazi, delle risorse e delle idee; favorire la partecipazione grazie alla creazione di spazi-tempi di lavoro comuni, dove far maturare processi decisionali, progettualità e obiettivi condivisi, oltre a opportunità per sviluppare e mettere in pratica

⁽⁴⁷⁾ J. EARP, S. BOCCONI, *Promuovere un apprendimento efficace nell'era digitale. Il quadro di riferimento europeo DigCompOrg sulle competenze digitali delle organizzazioni educative*, Istituto per le tecnologie didattiche, Consiglio nazionale delle ricerche (CNR), 2017.

⁽⁴⁸⁾ R. BARBIER, *La ricerca-azione*, Armando, 2007.

⁽⁴⁹⁾ S. CAPOGNA, *Empowerment organizzativo e competenze trasversali tra retorica e virtù*, in *Sviluppo & Organizzazione*, settembre-ottobre 2019, p. 82 ss.

conoscenze, capacità e competenze; coltivare comunità di pratica ⁽⁵⁰⁾ capaci di apprendere dall'esperienza e dal mutuo aiuto» ⁽⁵¹⁾.

L'interesse della ricerca è andato nella direzione di comprendere esigenze e prospettive di miglioramento dell'uso delle tecnologie digitali nell'istruzione superiore e come la mappa delle competenze di tutti i ruoli professionali dell'Università sia stata modificata dalla TD e dalla pandemia da Covid-19, in particolare, come fattore catalizzatore e acceleratore di potenza inedita ed eccezionale.

I casi di studio hanno avuto l'obiettivo di indagare: bisogni e prospettive di miglioramento dell'uso delle TIC nell'istruzione superiore; competenze emergenti del personale docente, di ricerca e amministrativo per l'era digitale; criticità e possibili soluzioni (suggerite secondo un approccio *bottom-up*). Hanno previsto una attività di ricerca *desk* e una sul campo. La prima ha proposto una ricostruzione del quadro politico nazionale relativo all'innovazione digitale nel sistema universitario nazionale; delle pratiche di sviluppo professionale; dei sistemi nazionali di valutazione e di assicurazione della qualità nell'istruzione superiore; del programma nazionale di finanziamento, con un focus sulle micro-politiche universitarie; delle buone pratiche universitarie di apprendimento digitale e di *smart-working*. Le attività della ricerca sul campo, invece, hanno integrato approccio qualitativo e quantitativo e sono state: interviste in profondità a decisori e rappresentanti di organi accademici; tre *focus group* per caso di studio, con docenti, ricercatori e *tutor* e personale amministrativo; un'indagine online rivolta agli studenti per esplorare la loro percezione sulla capacità di integrare le tecnologie digitali nei processi organizzativi e formativi a supporto delle attività di insegnamento e apprendimento ⁽⁵²⁾. Ai *focus group*, hanno partecipato complessivamente 45 docenti, 35 ricercatori e *tutor* e 41 persone degli staff amministrativi.

Il *focus group* è una tecnica di rilevazione consolidata della ricerca sociale, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole

⁽⁵⁰⁾ E. WENGER, R. MCDERMOTT, W.M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, 2007.

⁽⁵¹⁾ S. CAPOGNA, *op. cit.*, p. 88.

⁽⁵²⁾ S. CAPOGNA, M.C. DE ANGELIS, F. GRECO, F. MUSELLA, *The European students' perspective of digital teaching and learning in Higher Education*, in *ECOLHE International Conference Proceedings*, cit.

approfondire⁽⁵³⁾. I dati vengono raccolti attraverso un processo di intervista di gruppo semi-strutturato e lo scambio di opinioni tra i diversi partecipanti può favorire una maggiore ricchezza di idee e informazioni sul tema.

È una modalità di raccolta dati molto stimolante per il ricercatore, in quanto coniuga il bisogno di ottenere informazioni specifiche sul fenomeno studiato, ma allo stesso tempo coglie dai partecipanti e valorizza opinioni, vissuti e contraddizioni percepite su quelle stesse informazioni. I *focus group* sono stati condotti utilizzando il metodo del *questioning route*: costituito da una griglia di conduzione strutturata, consente al ricercatore di porre a tutti i gruppi le stesse domande. È un elemento molto importante, soprattutto quando i partecipanti sono suddivisi in gruppi in base al criterio dell'omogeneità intra-gruppo e dell'eterogeneità inter-gruppo, oppure quando i gruppi sono numerosi e la conduzione va assegnata a più moderati.

Nel caso di ECOLHE, vi erano tre diverse tipologie di partecipanti, e per ogni tipologia sei diversi contesti di ricerca. La griglia è molto utile, ma è importante che il conduttore non sia troppo rigido nell'attenervisi, perché ciò potrebbe introdurre un elemento di artificiosità che inibirebbe probabilmente la discussione. Effettivamente, nei *focus group* le diverse domande previste hanno prodotto un differente livello di partecipazione e di risposta; i ricercatori hanno dovuto essere flessibili nello stile di conduzione, modificando talvolta l'ordine delle domande per seguire i ragionamenti emergenti e decidere di non porre altre domande, in quanto l'argomento era stato spontaneamente trattato in precedenza. In alcuni casi, il fattore tempo è stato un elemento determinante per l'andamento dello scambio: ci si è trovati di fronte a partecipanti con un altissimo livello di padronanza delle questioni indagate, ma anche con un desiderio, quasi un bisogno, di condividere elementi di positività e criticità dell'esperienza professionale che si stava vivendo, che per molti versi ha rotto equilibri e pratiche consolidate⁽⁵⁴⁾.

Si è svolto, dunque, un percorso strutturato in cui il moderatore ha sviluppato domande specifiche alle quali i partecipanti hanno risposto verbalmente. La tipologia delle domande è stata suddivisa in base al grado di approfondimento da raggiungere, utilizzando domande aperte.

⁽⁵³⁾ F. COLELLA, *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*, Franco Angeli, 2011; S. CORRAO, *Focus Group*, Franco Angeli, 2000.

⁽⁵⁴⁾ I focus group sono stati condotti tra marzo e giugno 2021.

I focus group sono stati organizzati intorno alle seguenti aree tematiche: l'idea di innovazione digitale; l'esperienza rispetto alle sfide poste dall'innovazione digitale alla dimensione organizzativa; l'individuazione dei cambiamenti che l'innovazione digitale ha offerto, ma anche richiesto, alle pratiche didattiche; le opportunità di sviluppo professionale, con un focus sulle competenze digitali; buone pratiche e, infine, elementi di forza e debolezza, opportunità e minaccia (secondo il classico modello dell'analisi SWOT – *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*) dell'attuazione dell'innovazione digitale nell'istruzione superiore.

4. Risultati

Tra i diversi risultati, quelli che risulta opportuno evidenziare in questa sede concernono i cambiamenti che riguardano il contesto di insegnamento/apprendimento, ma anche quello del lavoro in senso più generale, con riferimento alle nuove competenze richieste a tutto il personale universitario, che non sono solo tecnologiche o digitali, ma anche comunicative e relazionali, alla sua crescita in termini quantitativi e qualitativi, spesso non riconosciuta e non valorizzata, anche sotto il profilo della valutazione per gli avanzamenti di carriera.

Il 2020 è l'anno della pandemia da Covid-19, durante il quale la vita inizia a scorrere tra periodi di *lockdown*, emergenza sanitaria e tentativi di tornare a una vita “normale”, non affetta da quel “distanziamento sociale”, oltretutto fisico, su cui poi tanto si è dibattuto. Questo riferimento è fondamentale per leggere i risultati. Durante lo sviluppo della ricerca sul campo, e soprattutto proprio nel corso dei *focus group*, abbiamo ascoltato le riflessioni dei colleghi sulle esperienze maturate nella fase di emergenza sanitaria ed esse sono fortemente condizionate dagli impatti che un'adozione rapida, e talvolta disorganizzata, degli strumenti digitali ha avuto sui processi formativi e organizzativi, nel corso del 2020.

I risultati riguardano tre dimensioni di indagine: organizzativa, pratiche didattiche e professionale.

Per quanto riguarda la dimensione organizzativa, le principali evidenze sono le seguenti.

Durante la Pandemia, la necessità di ricorrere rapidamente – anche se non sempre in modo efficace ed efficiente – alle TIC per garantire la continuità della didattica apre un ampio dibattito su come migliorare

l'integrazione delle tecnologie digitali a tutti i livelli dell'istruzione superiore. In tutte le Università, c'è una buona disponibilità di strumenti, piattaforme e dispositivi digitali (per esempio Teams, Zoom, Canvas); in alcuni casi erano già presenti, ma poco utilizzati. Tutti i partecipanti sono concordi sulle enormi possibilità offerte dall'automazione e dallo sviluppo del processo di dematerializzazione, soprattutto nella Pubblica Amministrazione, che però non risulta sempre così fluido, come dovrebbe a parere di alcuni: «ci sono della difficoltà di comunicazione: in alcuni casi è non omogenea e, per certi versi, anche ridondante». «Uffici diversi, a volte, si occupano della stessa cosa in modi diversi, perché ognuno ha il suo modo di farlo». «Siamo riusciti ad adottare questi mezzi tecnologici solo a causa della Pandemia. [...] Esiste ancora una resistenza fondamentale [...] la legislazione sulla carta esiste da decenni, non da anni, decenni» (Impiegati, Roma Tre).

L'utilizzo delle tecnologie digitali favorisce il potenziamento delle relazioni con gli *stakeholder*: ad esempio, grazie all'incremento degli incontri online. Tutte le categorie di partecipanti evidenziano una maggiore flessibilità lavorativa e di apprendimento, che però spesso coincide con una non chiara separazione tra tempo lavorativo e tempo privato. Si è fatta esperienza di questa espansione lungo tutto l'arco della giornata del primo, a discapito del secondo; di dover «essere sempre reperibile per un compito... di essere veloce e aggiornato, di essere disponibile per il lavoro circa h24, con la conseguenza che è anche difficile disconnettersi» (Impiegato, Roma Tre).

Vengono evidenziate alcune esigenze: sviluppare processi co-creativi che integrino tutto il personale, gli studenti, i luoghi di lavoro e gli strumenti digitali; un maggiore supporto tecnico dedicato ai docenti e al personale amministrativo, che comporta una riconfigurazione di questi ruoli, rendendoli come meno funzionali e marginali, facendogli anzi assumere una nuova centralità. Ma le competenze professionali sono essenziali per costruire questa nuova collaborazione. Perché, ad esempio, «il ruolo delle segreterie è cambiato completamente negli ultimi vent'anni, servono competenze specifiche a nuove, a diversi livelli. È cambiata la piattaforma con cui lavoriamo e servono molte più conoscenze sia a livello strettamente contabile, ma anche a livello del procedimento amministrativo, e tutto ciò si coniuga con un incremento delle procedure informatizzate» (Impiegato, Roma Tre).

Occorre, ancora, un forte sistema di garanzia della qualità per guidare e valutare le pratiche in essere; una più forte cultura di condivisione per il

miglioramento continuo, attraverso le buone pratiche (scambiate anche tra università); una visione e un indirizzo comune nello sviluppo delle competenze strategiche (nel digitale, ma soprattutto nel campo della comunicazione e delle relazioni); un maggiore bisogno di *leadership* (orientamento, supporto e collaborazione). Si registra la mancanza di una visione del tema a lungo termine e *bottom up* nella *governance* accademica, ritenuta cruciale per accompagnare l'adozione di modelli di sviluppo organizzativo e delle competenze. Sulla centralità dei processi, un docente dell'Università di Patrasso evidenzia: «innanzitutto mi sono chiesto la definizione di innovazione digitale. [...] Ciò che ho trovato non è proprio una definizione, ma funziona: innovazione digitale significa innovare prodotti, processi o modelli di *business* utilizzando le piattaforme tecnologiche digitali come mezzo all'interno e tra le organizzazioni. Senza questa definizione ero davvero confuso, perché, ad esempio, l'informatizzazione delle buste paga esiste da molti nella nostra Università, da quando sono entrato (all'inizio degli anni '80). Per distinguere l'innovazione digitale nel contesto universitario bisognerebbe concentrarsi sui processi».

Per quanto riguarda le pratiche didattiche, i risultati principali sono i seguenti. La prima e più importante lezione appresa è che l'apprendimento *online* non si realizza con il trasferimento della didattica in presenza nel contesto virtuale. Come ormai gli studi evidenziavano da decenni, ha bisogno di solidi approcci metodologici e pedagogici. Anche in questo ambito, le infrastrutture e gli strumenti tecnologici c'erano, ma non venivano utilizzati. Il massiccio ricorso al digitale ha però favorito una maggiore integrazione tra progetti di ricerca e didattica (più facile grazie agli incontri *online*). L'uso eccezionale dell'apprendimento a distanza ha attratto più studenti e incoraggiato l'inclusione di altri, ma anche l'esclusione, talvolta. È stata registrata, talora, una mancanza di competenze didattiche in un ambiente digitale: non solo da parte del personale, ma anche da parte degli studenti (sebbene la maggior parte di loro sia costituita da nativi digitali), che a volte hanno dimostrato una scarsa capacità di autogestione. Anche rispetto alla didattica, per il personale la mancanza più grande è stata quella della risorsa "tempo". L'espressione utilizzata dai docenti che maggiormente sintetizza questa evidenza è che con il ricorso alle nuove tecnologie si «guadagna in estensione, ma si perde in profondità. Nelle attività didattiche *online*, spesso aumenta il numero dei partecipanti, ma la qualità di partecipazione è ridotta. La maggior parte non attiva telecamera e microfono e non interviene. Per

favorirla è necessario progettare attività *ad hoc*, con modalità organizzative diverse» (Docente, Roma Tre). Infatti, un docente di Patrasso racconta: «ho ricevuto *feedback* molto positivi dagli studenti per quanto riguarda l'insegnamento *online* sincrono. Gli studenti possono anche utilizzare i nostri software (ad esempio *Matlab*) dai loro computer durante le lezioni. Potrei anche fornire l'accesso come co-conduttore ai singoli studenti in modo che possano condividere il proprio schermo e mostrare il proprio progetto al resto del gruppo». A cui fa eco, un docente di e-Campus: «spesso le persone non si rendono conto di quanto sia più complesso preparare una lezione per un corso *online* che per un corso in presenza. Nella formazione *online* non puoi improvvisare nulla, non puoi entrare in un'aula e adattare il materiale alla classe di fronte a te. Tutto deve essere attentamente progettato in anticipo e reso il più chiaro e autoconsistente possibile. Anche il tempo per imparare a utilizzare tutti gli strumenti necessari per prepararsi una lezione *online* spesso non viene preso in considerazione».

Infine, per quanto riguarda lo sviluppo professionale, i principali risultati indicano che le competenze digitali di docenti e di ricercatori sono ancora diverse ed eterogenee, così come quelle del personale amministrativo. Ne sono necessarie di nuove, tra cui la padronanza degli strumenti digitali, ma anche competenze pedagogiche e comunicative, e, soprattutto, padronanza della propria materia, mentalità innovativa, attitudine orientata all'uso del digitale, pensiero sistemico e flessibile e capacità di apprendimento. I partecipanti sottolineano che c'è stata una buona disponibilità di formazione interna, ma è stata l'autoformazione a fare la differenza; soprattutto leggere, osservare, sperimentare in proprio nuovi strumenti e il confronto tra pari, insieme al «cercare di fare del proprio meglio», sono state le principali opportunità che ci si è dati. Ma, sostanzialmente, è mancato il tempo per lo sviluppo personale e per la specializzazione. Un docente di Patrasso racconta: «poiché ho esperienza di insegnamento in un'università del Regno Unito, vorrei condividere il fatto che lì è obbligatorio per i docenti frequentare un programma di formazione part-time di due anni per l'apprendimento e l'insegnamento, che copre sia competenze digitali, che metodologiche e socio-relazionali»⁽⁵⁵⁾.

⁽⁵⁵⁾ In Italia, è prevista l'acquisizione di 60 CFU, anche su questi temi, nella formazione iniziale e continua degli insegnanti, ma non nei percorsi di inserimento dei ricercatori universitari.

Una criticità che torna è il riconoscimento senza dubbio del lavoro creativo, ma anche di quello più amministrativo, che risultano essere più faticosi per l'*online*, a causa dell'uso dei tanti strumenti digitali: i partecipanti affermano che generalmente questa aumentata intensità non viene valorizzata dall'organizzazione. La motivazione e l'impegno profuso a formarsi o ad adottare nuove metodologie non sono collegati alla progressione di carriera. Questa situazione potrebbe rappresentare uno dei fattori di resistenza al cambiamento, che tutti i partecipanti riconoscono come uno dei maggiori rischi per tutta la comunità accademica.

I risultati dei focus group sembrano mostrare più le criticità di una adozione in corsa e disordinata del digitale, in tutti e tre gli ambiti esaminati e per tutti i ruoli coinvolti, ma complessivamente restituiscono non solo atteggiamenti di resistenza al cambiamento, ma anche strategie individuate come alternative e opportune.

Sebbene l'emergenza di quegli anni abbia sfidato tutte le università coinvolte, l'approccio finlandese si è rivelato, ad esempio, più attento ai processi di sollecitazione delle capacità di autonomia e autogestione sia dei docenti che degli studenti, considerate elementi chiave per avere successo nella digitalizzazione degli atenei stessi, piuttosto che sullo sviluppo di una strategia nazionale. I partecipanti evidenziano allora come sia necessario potenziare le competenze professionali – non solo quelle digitali – di tutta la comunità accademica, a partire però dal rafforzamento delle politiche di insegnamento e apprendimento digitale a sostegno di un'istruzione di alta qualità.

I partecipanti italiani e greci sembrano prestare maggiore attenzione al processo di apprendimento digitale. Evidenziano allora come sia necessario predisporre le condizioni perché esso si realizzi in condizioni favorevoli: occorre garantire strutture, attrezzature hardware e software e personale specializzato per predisporre ambienti e risorse digitali; condividere standard di qualità; formare anche alla progettazione di tali risorse, e, soprattutto riconoscere formalmente – ed economicamente – la quantità di lavoro necessaria per la loro realizzazione. A tal fine, tutte le università potrebbero dotarsi al loro interno di *e-learning centers* ⁽⁵⁶⁾.

⁽⁵⁶⁾ In Italia, da qualche anno, stanno aprendo nelle università i centri di servizio di Ateneo denominati *Teaching and Learning Center* (TaLC), allo scopo di promuovere la progettazione e la realizzazione di attività formative per la qualità della didattica universitaria e della *teacher education*; di incentivare percorsi di ricerca con un approccio interdisciplinare, su tematiche legate all'innovazione didattica.

5. Discussione

A fronte dei risultati dei *focus group* brevemente illustrati e di altre evidenze della ricerca, si prevede che le università, cosiddette “tradizionali”, affronteranno una profonda evoluzione per integrare pratiche di apprendimento *online*. L'innovazione digitale può essere un veicolo di miglioramento, ma non un obiettivo in sé: le università usano le tecnologie digitali per migliorare i processi di insegnamento, la ricerca e la condivisione della conoscenza, ma il trasferimento tecnologico è, e resta, un'applicazione del trasferimento della conoscenza. Sviluppare la conoscenza resta quindi la sfida fondante e fondamentale dell'università.

La letteratura scientifica ha ben approfondito quanto le TIC non siano semplici strumenti, ma piuttosto forze sociali che stanno influenzando sempre di più la concezione di noi stessi (chi siamo), le nostre reciproche interazioni (come socializziamo); la nostra concezione della realtà (la nostra metafisica) e le nostre interazioni con essa (la nostra *agency*), in un mondo sempre più *onlife*, in cui quello digitale *online* trabocca nell'analogico *offline*, con il quale si sta mescolando. In ogni caso, le TIC hanno un enorme significato etico, legale e politico, con il quale abbiamo ormai iniziato a fare i conti ⁽⁵⁷⁾, già da diversi anni.

La TD procede passo dopo passo e alcune parti dell'organizzazione camminano più velocemente di altre: questo può rappresentare un problema nell'adozione di processi innovativi, per questo motivo le opportunità di formazione sono riconosciute come una scelta strategica.

L'uso intensivo delle “forze” digitali è utile per affrontare un nuovo modo di lavorare: più aperto, collaborativo, agile, basato sui dati e, soprattutto, più interdisciplinare. Emerge una grande convergenza riguardo all'idea che il digitale debba restare una tecnologia “al servizio” del benessere delle persone e della conoscenza.

L'area delle competenze scientifiche e informatiche direttamente connesse alla quarta rivoluzione industriale (*e-skills*), viene identificata come fondamentale per affrontare le sfide dei nuovi ambienti tecnologici, della crescente imprevedibilità dei mercati e della competizione su

⁽⁵⁷⁾ L. FLORIDI, *The Onlife manifesto. Being human in a hyperconnected era*, Oxford University Press, 2014.

scala globale, insieme a quella delle competenze verdi (*green skills*) e delle competenze trasversali, trasferibili, *soft* ⁽⁵⁸⁾.

Ma nel tempo della complessità ⁽⁵⁹⁾, gli esiti della ricerca ci riportano al bisogno di avere una visione d'insieme. La TD non è appunto una questione solo tecnologica, ma non richiede neanche solo competenze digitali. La definizione, allora, più originale e onnicomprensiva resta quella data da Le Boterf ⁽⁶⁰⁾: la competenza costituisce il processo mediante il quale un individuo in un contesto lavorativo dato, a fronte di una richiesta che lo stesso esprime, si attiva, recupera, mobilita le proprie risorse di vario tipo: conoscenze, capacità/abilità, caratteristiche e risorse personali. È un mix specifico per ciascun individuo di saper agire, di combinare e attivare delle risorse pertinenti conoscitive, pratico-operative, relazionali, emotive; di voler agire che si riferisce alla motivazione e all'impegno personale del singolo e di poter agire che rinvia all'esistenza di un contesto, di una organizzazione del lavoro, delle condizioni sociali che rendono possibile e legittime per l'individuo l'assunzione di responsabilità e l'accettazione del rischio ⁽⁶¹⁾. La competenza, secondo questo approccio, è dunque trasversale: esprime la qualità del lavoro svolto da un individuo nel processare tutte le proprie risorse in funzione di attività specifiche; non è *work based*, ma *worker based*: attiene alla modalità di condotta individuale, è l'individuo dunque, che grazie al suo processo di attivazione e mobilitazione, trasferisce le proprie risorse da un contesto a un altro. La competenza (al singolare) consiste nel riuscire a farsene qualcosa delle proprie competenze (al plurale), processandole in modo efficace nelle concrete situazioni in cui ciò è richiesto ⁽⁶²⁾.

Questo approccio è determinante, perché offre una visione della persona che agisce nel proprio contesto organizzativo che non scompone, non frammenta, non riduce.

⁽⁵⁸⁾ A. GAVOSTO, S. MOLINA, *Competenze e lavoro del futuro. Quali indicazioni per i sistemi di istruzione e formazione?*, in *Scuola democratica*, 2019, n. 1, p. 175 ss.

⁽⁵⁹⁾ E. MORIN, *La sfida della complessità*, Le Lettere, 2017.

⁽⁶⁰⁾ G. LE BOTERF, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'organisation, 1994; G. LE BOTERF, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Éditions d'organisation, 1997.

⁽⁶¹⁾ M. WEBER, *Il lavoro intellettuale come professione*, Mondadori, 2018 (ed. or. 1919); U. BECK, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, 2000.

⁽⁶²⁾ P.G. BRESCIANI, *Competenza*, in D. LIPARI, S. PASTORE (a cura di), *Nuove parole della formazione*, Palinsesto, 2014, p. 69 ss.

È decisiva la riflessione di Butera ⁽⁶³⁾, quando spiega che «le competenze sono importanti, ma non sono un lego, non sono mattoncini da comporre a volontà e al bisogno. I nuovi lavori non saranno un caleidoscopio di competenze. [...] Fra pochi anni gran parte dei lavori che esistono non ci saranno più o saranno profondamente cambiati. Sorgeranno nuovi lavori. Di fronte a questa incertezza il sistema produttivo tende spesso a rinunciare a progettare il lavoro, ossia a fare quello che si chiama *job design* e a ripiegare invece sulla apparente flessibilità consentita da una “gestione per competenze”, viste come un insieme di molecole o mattoncini utili per la selezione, la gestione, la valutazione, che poi potranno essere ricomposte al bisogno nei singoli casi. Prevale in ciò ancora una visione vecchia, molecolare e frantumata di mansioni fatte di compiti destinati ad essere allocati fra gli uomini e le macchine: competenze e lavoro in frantumi, quindi. Il rischio che questo avvenga anche per le competenze digitali [...] è elevatissimo. Progettare i lavori invece vuol dire configurare, nella concretezza e varietà dei processi produttivi e nella realtà della vita delle persone, nuove idee di ruoli, di mestieri e professioni che offrano alle organizzazioni efficienza e innovazione e alle persone professionalità, identità e cittadinanza [...]. Per farlo è necessaria una alleanza strutturale di alta ispirazione tra sistema educativo e sistema produttivo. La via maestra non è quella di formare competenze in astratto, ma è quella di costruire dinamicamente ruoli, mestieri e professioni in base alle sfide dei processi produttivi e delle esperienze e capacità delle persone e della formazione ricevuta: un percorso di evoluzione congiunta di *new jobs* e *new skills*. Le competenze sono un attributo dei ruoli e delle professioni e la loro crescita» ⁽⁶⁴⁾.

Questo riguarda sì gli studenti, ma anche i professionisti dell'università, parimenti coinvolti in questo complesso processo di trasformazione del mondo del lavoro. Siamo di fronte a un nuovo modello basato su responsabilità sui risultati, che dovrà essere in grado di controllare processi produttivi e cognitivi complessi e richiederà competenze tecniche e sociali. Ma anche un lavoro che susciti impegno e passione, fatto di relazioni tra le persone fra loro e con le tecnologie, che includa anche il *workplace within*, ossia il posto di lavoro “dentro” le persone con le loro storie lavorative e personali, “dentro” la loro formazione, “dentro” le loro

⁽⁶³⁾ F. BUTERA, *Le competenze digitali per progettare un nuovo modello di lavoro*, in *Scuola democratica*, 2021, n. 1, p. 191 ss.

⁽⁶⁴⁾ Ivi, p. 198.

aspirazioni e potenzialità ⁽⁶⁵⁾. Tale riflessione non può che riportarci a Weber ⁽⁶⁶⁾ e alla passione vocazionale, alla responsabilità e all'etica del fare ricerca, che si traduce nell'adozione di criteri di affidabilità e riflessività.

La componente di base del nuovo lavoro è rappresentata dai “ruoli aperti”. «I nuovi ruoli saranno fra loro diversissimi per contenuto, livello, valore, competenze richieste ma saranno tutti basati su quattro componenti: i) la responsabilità su risultati misurabili materiali e immateriali, economici e sociali, strumentali ed espressivi, risultati che hanno valore per l'economia, l'organizzazione, la società; ii) l'autonomia e il governo dei processi di lavoro, processi di fabbricazione di beni, di elaborazione di informazioni e conoscenze, di generazione di servizi, di ideazione, di attribuzione di senso, di creazione; iii) la gestione positiva delle relazioni con le persone e con la tecnologia, ossia la capacità e responsabilità di lavorare in gruppo, comunicare estesamente, interfacciarsi con le tecnologie; iv) il possesso e la continua acquisizione di adeguate competenze tecniche e sociali, di cui abbiamo parlato prima» ⁽⁶⁷⁾.

Anche la trasformazione dei ruoli professionali dell'accademia è interrogata dall'affermarsi di queste componenti e parafrasando Butera ⁽⁶⁸⁾, si può concludere che tutto questo richiede un progetto integrato formativo e un progetto di sistema produttivo che le tecnologie digitali possono favorire enormemente, ma non possono da sole produrre.

6. Conclusioni

Le tre dimensioni di analisi organizzativa introdotte (organizzativa, delle pratiche didattiche e di sviluppo professionale) sono naturalmente e fortemente correlate. Nella prima nascono la visione, le idee, i progetti concreti di sviluppo organizzativo; essi trovano applicazione nella pratica professionale e nei processi di insegnamento e apprendimento, nonché nella ricerca e nella terza missione; ma anche l'apparato amministrativo dell'Ateneo è profondamente coinvolto, perché non solo offre un supporto essenziale a tutti questi processi e azioni, ma concorre fattivamente

⁽⁶⁵⁾ *Ibidem*.

⁽⁶⁶⁾ M. WEBER, *op. cit.*

⁽⁶⁷⁾ F. BUTERA, *op. cit.*, p. 199.

⁽⁶⁸⁾ F. BUTERA, *op. cit.*

alla loro costruzione. Quest'ultimo rappresenta una ricchezza, talvolta poco utilizzata e valorizzata, se non sottovalutata, nelle università. Dalle criticità nasce un fabbisogno per tutte le tipologie di personale e dalle opportunità formative pienamente sfruttate emerge il bisogno di cambiamento e di nuove idee, di nuovi progetti, di innovazione in sostanza, che devono ritornare alla dimensione organizzativa. Altrimenti il circolo non è virtuoso, e riduce le innovazioni possibili a "retoriche" applicazioni. Sul piano organizzativo e della sua *mission* invece occorre evidenziare che negli ultimi anni, l'università è stata attraversata da cambiamenti importanti, non solo nella direzione dell'adozione dei principi del NPM, ma della riscoperta del suo valore sociale, del suo ruolo nella produzione di bene pubblico, nei territori di appartenenza; sforzo oggi maggiormente riconosciuto anche nel sistema nazionale di valutazione della ricerca e della terza missione ⁽⁶⁹⁾.

Rispetto alla trasformazione digitale, una organizzazione matura la propria per livelli ⁽⁷⁰⁾. Nonostante l'esistenza di diverse definizioni e concetti in merito all'alfabetizzazione digitale, è possibile identificare due tendenze principali: da un lato, coloro che difendono la padronanza delle idee, che presuppone un attento e contestualizzato processo di valutazione, analisi e sintesi delle informazioni; dall'altro, coloro che intendono l'alfabetizzazione digitale come un elenco di competenze e tecniche specifiche necessarie per l'uso efficiente delle tecnologie digitali. Ma il concetto di alfabetizzazione digitale comprende tre livelli: competenza digitale, applicazione professionale/disciplinare e, infine, trasformazione digitale, che si riferisce all'innovazione e alla creatività. La competenza digitale è un prerequisito per l'alfabetizzazione digitale e coinvolge tutto, dalle abilità semplici, come l'uso di una tastiera, ad approcci più critici, valutativi e concettuali, compresi atteggiamenti e consapevolezza riguardo al proprio apprendimento, anche come discenti, e sul loro rapporto con i pari, nonché sul ruolo del digitale per vivere nella società. L'"uso digitale" riguarda l'applicazione delle competenze digitali in un contesto professionale o in uno specifico dominio di conoscenza. Infine,

⁽⁶⁹⁾ M. PALUMBO, E. PROIETTI, *Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'Apprendimento Permanente e della Certificazione delle Competenze*, in *Autonomie Locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 2020, n. 1, p. 87 ss.

⁽⁷⁰⁾ A. MARTIN, J. GRUDZIECKI, *DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development in Innovation*, in *Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 2006, vol. 5, n. 4, p. 249 ss.

il terzo livello, la trasformazione digitale, si raggiunge quando l'uso che viene fatto delle tecnologie digitali fornisce innovazione e creatività e stimola cambiamenti significativi nel campo professionale o in un dominio concettuale.

Dai risultati dei focus group, sembra emergere uno sviluppo abnorme della dimensione del "saper fare" della competenza, a discapito del "saper essere", con una enfattizzazione sul "saper essere". Focalizzare l'attenzione sull'acquisizione delle competenze digitali non può mettere in secondo piano la centralità dello studio, dell'approfondimento, dell'esercizio critico e riflessivo sui propri temi di ricerca, che richiede di riconquistare tempo e spazio adeguati. E ancora, se l'*online* – nella didattica, in particolare –, da una parte sembra ridurre i luoghi della relazione, dall'altra li enfatizza: le richieste di attenzione, di dare risposte a ciascuno, di supportare una emotività crescente – talvolta fuori controllo, quasi una fragilità ⁽⁷¹⁾ – aumentano. È la centralità di un saper essere che sostanzia il fare, così come il "voler agire", tenendo conto dei vincoli esistenti (del "poter agire"). Il richiamo al legame sostanziale tra educazione, formazione e comunicazione è forte. L'università è il luogo in cui si apprende anche nei corridoi, tra pari, osservando i comportamenti e imparando ad assumerne di coerenti con il contesto e con le caratteristiche delle persone che li agiscono (è anche il luogo dell'apprendimento informale).

Si presenta il dilemma di come re-imparare a usare al meglio tre risorse fondamentali: il tempo, il luogo e il contenuto; le quali diventano tre interessanti categorie di analisi per comprendere come i ruoli professionali accademici si stanno trasformando. Ben vengano dubbi e resistenze sulla trasformazione digitale, perché danno modo di aprire molti tavoli di discussione con interlocutori portatori di interessi diversi, e talvolta contrastanti. E non è un problema solo di apertura mentale, ma di visioni e letture diverse dei processi, e l'università è un luogo eletto per tale confronto. Non è automatico che l'innovazione sia di per sé buona, si afferma tra luci e ombre e richiede tempo per verificarne gli impatti su tutti gli attori coinvolti. Sappiamo bene, come talvolta i cambiamenti portino effetti non previsti o non voluti, che mettono in discussione gli stessi benefici ricercati ⁽⁷²⁾. Nelle scienze sociali, l'interesse principale va

⁽⁷¹⁾ CENSIS, *Generazione Post Pandemia. Bisogni e aspettative dei giovani italiani nel post Covid 19. Rapporto finale*, giugno 2022.

⁽⁷²⁾ R. BOUDON, *Il posto del disordine. Critica delle teorie del mutamento sociale*, Il Mulino, 2009.

proprio in questa direzione: entrare negli interstizi dei fenomeni, per comprenderne ambiguità e caratteri di provvisorietà.

E allora, in uno scenario caratterizzato da indeterminatezza strategica e cambiamento continuo ⁽⁷³⁾; immersi in una metamorfosi ⁽⁷⁴⁾; nell'economia della flessibilità e dell'indeterminatezza, l'esame del ciclo di vita delle organizzazioni dovrebbe essere ricorrente, condotta in modo approfondito e partecipativo, da tutti i rappresentanti delle parti interessate, e questo vale anche per l'università. «I tempi di analisi e di decisione, dunque, si accorciano e condizionano non solo l'assetto e il funzionamento delle strutture, nonché l'articolazione dei processi, ma richiedono una nuova cultura organizzativa orientata ad un paradigma improntato al mutamento e alla valorizzazione delle persone e delle diversità presenti nelle organizzazioni, intese come *asset* strategico per condurre in porto in modo efficace e un progetto di innovazione reale. Un'innovazione che migliori i risultati della performance complessiva dell'organizzazione, in modo non effimero e transitorio, ma in maniera duratura, poiché è basata su un completo rinnovamento consapevole e partecipata dei comportamenti personali, professionali, produttivi (amministrativi nelle amministrazioni pubbliche) ed organizzativi» ⁽⁷⁵⁾.

Tenere insieme le tre principali dimensioni di analisi indicate risulta fondamentale per indagare come la trasformazione digitale cambia l'università nella sua totalità, come organizzazione complessa; trasforma metodi e contenuti delle tre missioni, e le relazioni che corrono tra di loro; ne fa, effettivamente, una *learning organisation*; le evidenze rispetto alla trasformazione dei ruoli e della mappa delle competenze richieste comporta, infine, una riflessione sui sistemi di valutazione, che hanno un impatto determinante sugli aspetti organizzativi e istituzionali.

Abstract

La governance dell'Università di fronte alle sfide della trasformazione digitale. I risultati di una ricerca sul campo su nuovi ruoli e competenze

Obiettivi: presentare una parte dei risultati delle attività di ricerca sul campo, condotte nell'ambito del progetto internazionale sugli impatti della trasformazione digitale

⁽⁷³⁾ A. COCOZZA, *L'agire inatteso. Etica, razionalità e competenze*, cit.

⁽⁷⁴⁾ U. BECK, *La metamorfosi del mondo*, Laterza, 2017.

⁽⁷⁵⁾ A. COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*, cit., p. 215.

*nell'istruzione superiore. **Metodologia:** l'approccio prevede l'uso di mix methods, con particolare riferimento ai casi di studio e ai focus group. **Risultati:** l'adozione delle TIC e del digitale nei processi di insegnamento e apprendimento sta modificando la mappa delle competenze di tutti i ruoli professionali universitari. **Limiti e implicazioni:** tenere le tre principali dimensioni di analisi – organizzativa, delle pratiche didattiche e dello sviluppo professionale – strettamente correlate è fondamentale per indagare come il processo di digitalizzazione trasforma l'Università. **Originalità:** lo sviluppo organizzativo, anche del sistema dell'HE, richiede una nuova cultura organizzativa orientata al cambiamento e alla valorizzazione delle persone e delle diversità presenti, asset strategico per realizzare efficacemente qualsiasi progetto di innovazione.*

Parole chiave: università, trasformazione digitale, ruolo professionale, competenze.

University governance faced with the challenges of digital transformation. The results of field research on new roles and competences

***Purpose:** to present part of the field research activities results, conducted as part of an international project, on digital transformation impacts in higher education. **Methodology:** the approach involves the use of mix methods, with particular reference to case studies and focus groups. **Findings:** the adoption of ICT and digital in teaching and learning processes is changing the skills map of all university professional roles. **Research limitations/implications:** keeping the three main dimensions of analysis – organisational, teaching practices and professional development – closely related is essential to investigate how the digitalisation process transforms the University. **Originality:** organizational development, including the HE system, requires a new organizational culture oriented towards change and the valorisation of the people and diversity present, as strategic asset for effectively implementing any innovation project.*

Keywords: university, digital transformation, professional role, competences.

Il lavoro del sanitario tra professionalizzazione, autonomia e subordinazione

Sylvain Giovanni Nadalet*

Sommario: **1.** Premesse. – **2.** Le professioni sanitarie mediche tra autonomia tecnico/professionale, evoluzioni normative e vincoli ordinistici. – **3.** Profili problematici nell'esecuzione della prestazione tra dimensioni qualitativa e quantitativa del rapporto. – **4.** La sovrapposizione delle responsabilità disciplinari in ambito sanitario: un lavoro con “più padroni”. – **5.** Conclusioni: il lavoro del sanitario come lavoro “speciale”.

1. Premesse

Il lavoro dei sanitari è da tempo ai confini delle categorie intorno alle quali si articola la disciplina lavoristica. I motivi sono evidenti e attengono sia alla forza centrifuga esercitata dall'ambito delle professioni regolamentate *ex* articolo 2229 c.c., sia alla sfera degli interessi coinvolti e che pongono in primo piano il bene della salute. Tale ultima dimensione colloca la questione del lavoro in ambito sanitario all'intersezione di varie discipline di stampo pubblico – quella sul pubblico impiego nonché la legislazione sanitaria, ivi compresa quella regionale – e di quella sulla responsabilità sanitaria, oggetto di varie riforme e che per l'importanza che ricopre tende a porre in secondo piano la questione dello *status* del lavoratore della sanità. Il legislatore, come le stesse aziende sanitarie, hanno spesso avuto uno sguardo poco attento alla questione, o magari hanno accettato di “chiudere un occhio” su certi adattamenti resi necessari dall'imperioso obiettivo di garantire la continuità dei servizi. Si pensi allo status dei medici convenzionati parasubordinati ⁽¹⁾ eppure

* *Ricercatore in Diritto del lavoro, Università degli Studi di Verona.*

⁽¹⁾ Si veda da ultimo per la riconferma di tale *status* da parte di Cass. 14 febbraio 2023, n. 4524.

incardinati da un curioso sistema di contrattazione collettiva che ricalca il modello del pubblico impiego, oppure ancora alla figura dello “specializzando” la cui anomalia è saltata alla ribalta durante la pandemia ⁽²⁾. L’attenzione che si vuole qui porre è sull’ampia categoria – per certi versi estremamente disomogenea – delle professioni sanitarie non mediche, la cui definizione sul piano giuridico è stata anch’essa oggetto di attenzione durante la pandemia ⁽³⁾, e che la legge 11 gennaio 2018, n. 3, ha ricondotto all’alveo delle professioni regolamentate *ex* articolo 2229 c.c., con annesso obbligo, per tutti i dipendenti della sanità privata o pubblica, di iscrizione ai rispettivi albi professionali. A cavallo tra “professione” e *status* di lavoratore subordinato, le professioni sanitarie non sfuggono in effetti a ambiguità di sistema ⁽⁴⁾.

Oltre ad essere interessato da una trasformazione del proprio quadro giuridico di riferimento, le professioni hanno anche visto nel periodo recente una moltiplicazione degli ambiti organizzativi di riferimento per via dell’evoluzione strutturale delle modalità di erogazione dei servizi

⁽²⁾ Per una disamina recente e post-pandemica di alcune delle problematiche legate all’applicazione disciplina lavoristica al settore sanitario, si veda S. BUOSO, A. PAS-SARO, *Organizzazione e lavoro in sanità. Una ricerca interdisciplinare*, Giappichelli, 2023, in particolare i contributi di F. BORGOGELLI, *Il reclutamento nel lavoro pubblico e le specificità del settore sanitario: profili critici*, pp. 197-224, e di A. BELLA, *Gli specializzandi medici: tra formazione e professione*, pp. 239-250.

⁽³⁾ La lista delle professioni sanitarie è oggi suscettibile di integrazione sulla base delle procedure previste dalla l. n. 3/2018, potendosi creare di nuovo un “limbo” giuridico tra il riconoscimento della professione come “sanitaria” e la costituzione dell’albo, come è avvenuto recentemente per la categoria degli osteopati. Nell’ottica limitata di questa trattazione, diretta a rilevare gli effetti di quella peculiare collocazione ordinistica, si intenderà per professioni sanitarie quelle ordinate. Va tuttavia ricordato l’esistenza di figura affini nell’ambito delle “Arti ausiliari delle professioni sanitarie” e “operatori di interesse sanitario”, nonché profili che partecipano alla tutela della salute all’interno delle professioni non regolamentate di cui alla l. 14 gennaio 2013 n. 4, nelle quali rientravano appunto gli osteopati, ma nelle quali troviamo figure vicini a quelle ordinate: si pensi chinesologi, ai naturopati, o ancora ai *counselor*, la cui sovrapposizione con la figura dello psicologo ha portato la giustizia amministrativa ad interrogarsi sulle funzioni della l. n. 4/2013, si veda A. ZOPPO, *Le professioni emergenti: le articolate vicende della proposta di norma UNI sulla figura del counselor*, in *Boll. ADAPT*, 7 dicembre 2020, n. 45.

⁽⁴⁾ Una delle sentenze della Corte costituzionale che ha riaffermato il principio di indisponibilità del tipo negoziale proprio con riferimento al personale infermieristico (C. cost. 7 maggio 2015 n. 76), ha del resto validato un loro inquadramento legislativo come lavoratori autonomi di fronte ad elementi descrittivi del loro operato fortemente tendenti al lavoro subordinato (si veda *infra*, § 2).

all'interno della sanità pubblica e del ruolo crescente delle cooperative sociali o nuove strutture societarie (come le Società tra professionisti *ex* articolo 10, legge 12 novembre 2011 n. 183), il che ha accentuato la frammentarietà già presente nell'ambito del lavoro dipendente per via della diversificazione della contrattazione collettiva di categoria, non sempre attinente all'area sanitaria. La carenza di servizi pubblici e la crescente domanda da parte dei cittadini, messa drammaticamente in luce dalla pandemia da Covid-19, hanno inciso rapidamente su una mutazione del mercato del lavoro, sboccata nella più recente vicenda dei c.d. "gettonisti".

Le professioni sanitarie si trovano quindi ad un bivio sia sul piano temporale che giuridico, avendo come riferimenti figure collocate storicamente agli antipodi – l'immagine del dipendente della sanità pubblica e quella del medico libero professionista – che rendono cruciale l'interrogarsi sul modo in cui la peculiarità del loro lavoro viene accolta dall'ordinamento, in primo luogo tramite la questione della qualificazione giuridica dei rapporti di lavoro.

2. Le professioni sanitarie mediche tra autonomia tecnico-professionale, evoluzioni normative e vincoli ordinistici

Non vi sarebbe spazio in questa sede ripercorrere tutte le tappe che hanno portato a compimento l'inserimento delle professioni sanitarie non mediche nelle professioni regolamentate di cui all'articolo 2229 c.c. I passaggi più importanti di tale evoluzione sono consistiti nell'affermazione della formazione universitaria di cui alla decreto legislativo 30 dicembre 1992 n. 502 ⁽⁵⁾, nell'abolizione del c.d. "mansionario" (degli infermieri) ad opera della legge 26 febbraio 1999, n. 42 ⁽⁶⁾, fino a giungere al riordino delle professioni sanitarie (raggruppate per aree infermieristiche, ostetrica, riabilitative, tecnico-sanitarie e della prevenzione) avvenuto con la legge 10 agosto 2000, n. 251. Se tramite tali interventi legislativi si è proceduto a conferire agli operatori sanitari un'autonomia professionale idonea a una loro incorporazione nell'area delle professioni intellettuali, trascorreranno anni dalla delega all'istituzione degli ordini

⁽⁵⁾ Art. 6, comma 3, all'epoca con riguardo alla formazione delle "professioni sanitarie ausiliarie".

⁽⁶⁾ Art. 2, comma 2.

professionali di cui alla legge 1° febbraio 2006, n. 43, fino alla sua effettiva attuazione con la legge 11 gennaio 2018, n. 3, e successiva decretazione attuativa portando alla istituzione dei nuovi ordini ⁽⁷⁾. Tale situazione di stallo tra il riconoscimento di professioni – in teoria – regolamentate ⁽⁸⁾ e non ordinate, aveva peraltro generato non poche domande o perplessità circa l'applicazione alle medesime delle deroghe previste all'interno della disciplina lavoristica per via dell'appartenenza ad albi od ordini professionali ⁽⁹⁾.

La compiuta incorporazione delle professioni sanitarie non mediche nell'ambito ordinistico delle professioni intellettuali ci porta immediatamente a una serie di osservazioni critiche che provengono sia dal raffronto con la realtà fattuale, che da considerazioni attinenti alle ripercussioni sulla disciplina lavoristica. Da una parte non si può ignorare che il fatto di aver dato piena efficacia al quadro giuridico delle professioni intellettuali, e quindi assimilato tutte le professioni sanitarie alla figura del medico, rasenti, per certi versi, l'aspetto di una forzatura. Sul piano tecnico-operativo, l'ambito delle professioni sanitarie offre un'ampia

⁽⁷⁾ D.m. 14 marzo 2018, che ha portato alla creazione di 17 nuovi albi istituiti presso l'Ordine dei TSRM e PSTRP (Federazione degli ordini dei tecnici sanitari di radiologia medica e delle professioni sanitarie tecniche, della riabilitazione e della prevenzione). Successivamente, nel 2022, la federazione nazionale degli ordini della professione sanitaria di fisioterapista ha costituito il proprio ordine professionale.

⁽⁸⁾ Occorre considerare che anche dopo la creazione degli ordini, molti hanno continuato a fare riferimento per la disciplina deontologica ai codici emanati da federazioni create in forma associativa e non dotate del potere di regolamentare le relative professioni.

⁽⁹⁾ Si va qui riferimento a disposizioni ormai abrogate. Si pensi all'esclusione della disciplina del lavoro occasionale delle «professioni intellettuali per l'esercizio delle quali è necessaria l'iscrizione in appositi albi professionali», di cui all'art. 61, comma 3, d.lgs. n. 276/2003, o ancora alla fattispecie presuntiva di riconduzione al lavoro a progetto introdotta dalla l. n. 92/2012 all'art. 69-*bis*, comma 3, del medesimo d.lgs. n. 276/2003, la quale escludeva i lavoratori appartenenti ad «ordini, collegi, registri, albi, ruoli o elenchi professionali». Un successivo decreto ministeriale del 20 dicembre 2012 aveva adottato una nozione restrittiva di tale disposizione, come riferita solo a quelli tenuti o controllati da una amministrazione pubblica, fornendo anche un elenco esemplificativo nel quale figuravano, per l'ambito sanitario, professioni già ordinate (chimici, medici, farmacisti, infermieri, ostetrici e tecnici di radiologia). Ne conseguiva che la presunzione di riconduzione al lavoro subordinato di cui al comma 3 dell'art. 69-*bis*, d.lgs. n. 276/2003 non era contemplata per tutti gli altri professionisti sanitari e della riabilitazione non ordinati, tranne a considerare che tali professioni rientrassero nell'altra ipotesi di deroga rappresentata dell'area delle professioni «connotate da elevate competenze teoriche o tecnico-pratiche», di cui al comma 2 della stessa disposizione.

gamma di situazioni molto diverse quanto all'espressione dell'autonomia professionale, o per esigenze di coordinamento con colleghi o altri operatori, con riferimento all'uso di apparecchiature piuttosto che per il tipo di trattamento che si deve compiere, o perché, di per sé, il tipo di prestazione non sempre offre all'operatore la possibilità di effettuare delle scelte che valorizzano le proprie conoscenze teorico/pratiche (si pensi ad alcuni compiti ripetitivi che caratterizzano alcune prestazioni infermieristiche, i tecnici di laboratorio, ecc.). Inoltre, l'operatore sanitario collabora con figure più o meno affini al proprio profilo professionale, tra cui il medico, potenzialmente lesive della propria autonomia. La stessa legge n. 42/1999, quando afferma all'articolo 6, comma 3, l'autonomia del sanitario ed i parametri cui riferirsi per lo svolgimento del proprio compito professionale, fa salva le «competenze previste per le professioni mediche». Guardando ai vari profili professionali, si osserva che tale rapporto con il medico e l'eventuale prescrizione diagnostico-terapeutica colloca in certi casi il professionista non medico – benché non più “ausiliario” – in una posizione caratterizzata da un dovere di osservanza di tali prescrizioni ⁽¹⁰⁾. Se tali questioni spettano alla disciplina sanitaria, possiamo sin d'ora osservare che il modo in cui si evolve tale autonomia tecnico-professionale, sotto gli impulsi dalla stessa giurisprudenza in materia di responsabilità sanitaria, si riverbera potenzialmente sul contenuto della sua prestazione del lavoratore e quindi sulla sua sfera di imputabilità (si veda *infra* par. 3).

Tale diversità nell'espletazione delle proprie mansioni da parte del sanitario ci porta a osservare con uno sguardo critico le conseguenze sul piano lavoristico associate all'appartenenza agli ordini professionali. Si fa qui riferimento all'effetto dirompente della riforma delle collaborazioni coordinate avvenuta con l'articolo 2, decreto legislativo 15 giugno 2015 n. 81, attuativo del *Jobs Act*, che ha sottratto ai collaboratori parasubordinati iscritti agli albi professionali il beneficio delle tutele previste per il lavoratore subordinato. Tale effetto si manifesterà principalmente in ambito privato, considerando che le collaborazioni coordinate e continuative etero-organizzate sono considerate nulle in ambito pubblico – motivo per cui solo le collaborazioni coordinate e continuative “pure” possono ricoprire un ruolo residuale nell'ambito della sanità pubblica

⁽¹⁰⁾ Si veda per una disamina dei vari profili professionali L. BENCI, *Le professioni sanitarie (non mediche). Aspetti giuridici, deontologici e medico-legali*, McGraw-Hill Companies, 2002.

(¹¹). La deroga introdotta nei confronti degli iscritti ad albi in modo dinamico (¹²), riguarda quindi tutte le professioni sanitarie non mediche già ordinate e quelle che lo saranno successivamente. Orbene, occorre considerare che laddove la prestazione vada esercitata per il tramite di una struttura – che sia uno studio professionale, un ambulatorio privato, una clinica, una struttura assistenziale o di cura – le esigenze di servizio possono richiedere forme di coordinamento delle attività che implicano quelle indicazioni spazio-temporali che avrebbero avuto le caratteristiche dalle collaborazioni etero-organizzate. Si può aggiungere che la soppressione ad opera del decreto-legge 3 settembre 2019, n. 101, del riferimento ai “tempi” e ai “luoghi”, diretta a ricomprendere i lavoratori delle piattaforme nel lavoro etero-organizzato, avrebbe potuto beneficiare a quelle prestazioni sanitarie che alcune vicende locali hanno rilevato come soggette a modalità di erogazione simili a quelle dei fattorini, e che facevano leva sull’accettazione o meno delle singole prestazioni (¹³). La deroga sottrae quindi alle tutele previste per il lavoro subordinato prestazioni che, secondo il contesto organizzativo, sarebbero potuto rientrare nell’area del lavoro etero-organizzato, da espletarsi sia nell’ambito

(¹¹) Il divieto disposto dall’art. 7, comma 5-*bis*, d.lgs. n. 165/2001, come ridimensionato dal d.lgs. n. 75/2017, mantiene aperta la facoltà alle pubbliche amministrazioni di stipulare contratti di collaborazione che non abbiano le caratteristiche di etero-organizzazione nell’ambito degli incarichi consentiti ai sensi del comma 6 (si veda circ. n. 3/2017 del Dipartimento della funzione pubblica). Tra i requisiti figura indicati da questa disposizione per l’instaurazione della collaborazione, figura la «particolare e comprovata specializzazione anche universitaria». Benché la circ. n. 2/2008 del Dipartimento della funzione pubblica interpreti il requisito della specializzazione universitaria come conseguimento di una laurea magistrale o una laurea triennale integrata da un titolo di specializzazione, la *ratio* alla base di tale requisito dovrebbe consentire un’interpretazione ampia in capo all’amministrazione, tale da poter assimilare la specializzazione al conseguimento di un Master o ancora al raggiungimento un certo numero dei crediti ECM durante la carriera. La sola iscrizione ad albi o ordini professionali è prevista dal comma 6 come alternativa alla specializzazione universitaria, ma in specifici settori tra i quali non rientra la sanità.

(¹²) E non più “cristallizzato” nel tempo, come era la disciplina citata che faceva riferimento solo alle professioni allora ordinate. Il riferimento va alla deroga di cui all’abrogato art. 61, comma 3, d.lgs. n. 276/2003, cfr. G. BUBOLA, D. VENTURI, *Collaborazioni, partite IVA, Associazioni in partecipazioni*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act*, Giuffrè, 2016, pp. 236-260, spec. p. 242.

(¹³) Si fa riferimento al caso degli 200 “infermieri a chiamata” che a Bologna operavano tramite “App” in vari studi professionali. Si veda a tal proposito, *Bologna, infermieri e badanti come riders: arrivano con una App. Ma l’Ispettorato del lavoro interviene*, in *Repubblica Bologna*, 3 aprile 2019.

della sanità privata che nell'area non ben delimitata dei servizi alla persona.

A parere di chi scrive, tale esclusione – che non si spiega se non per un mimetismo normativo generato da precedenti simili che avevano come punto di riferimento un modello di professioni intellettuali più tradizionale – non avrebbe ragioni di essere in relazione a soggetti più deboli sul mercato del lavoro. Se si ragiona in termini di tutela del lavoratore, non si può che osservare come l'iscrizione all'ordine in quanto tale, non sia un effettivo fattore di tutela. Tra i prevalenti interessi di cui si fanno carico gli ordini professionali, vi è quello a rilevanza pubblicistica di tutelare l'utenza mediante l'accertamento delle competenze dell'operatore, e di regolamentare la professione sul piano della correttezza deontologica. Seppure gli ordini assumono compiti formativi a destinazione di tutti gli iscritti ed eventualmente una funzione previdenziale (per quelli ordini che abbiano dato luogo all'istituzione di una cassa di previdenza come l'ENPAPI per gli infermieri), tra le loro prerogative non rientrano la tutela nel rapporto di lavoro, né l'accertamento di una qualificazione errata. Anzi, “a pensar male”, laddove l'iscrizione all'albo comportasse la soggezione ad una cassa previdenziale, possiamo dubitare che tale ente abbia un interesse economico a che i contributi previdenziali vengano, in seguito a una riqualificazione del rapporto in lavoro subordinato, ricondotti nelle casse dell'INPS.

Sul piano giuridico, la questione si sposta allora sugli elementi di una qualificazione corretta con riferimento a prestazioni che, per la loro intrinseca autonomia tecnico-professionale, si presentano all'interno del lavoro subordinato come sprovviste in partenza dei connotati tipici della etero-direzione. Va segnalato, in effetti, l'assetto particolare dei rapporti in ambito sanitario, dove il residuale potere di conformazione nell'esercizio della prestazione da parte una figura di rango superiore – quale sarebbe quella del medico – sussisterebbe anche nel contesto del lavoro autonomo – seppure con rilievi giuridici diversi – per via appunto della disciplina sanitaria e dei profili professionali. Di modo che essendo irrilevante il discriminante del rapporto medico-professionista, e quindi ogni eventuale espressione di un potere riconducibile al potere direttivo, sono i profili organizzativi a decidere della correttezza della qualificazione formale e risultante dalla volontà negoziale⁽¹⁴⁾. I connotati del

⁽¹⁴⁾ Va detto che quando il contratto collettivo, come quello delle Sanità privata (Aris-Aiop), considera la violazione delle disposizioni terapeutiche un motivo di sanzione

lavoro del sanitario offrono quindi una linea di confine con l'autonomia dettata dalla presenza significativa degli indici secondari della subordinazione elaborati dalla giurisprudenza, e da ciò che contraddistingue il potere organizzativo tipico del datore di lavoro da quello eventuale del committente a capo di una struttura dove devono combaciare varie figure orientate ad operare per la tutela della salute. Ciò spiega la tentazione del legislatore di stabilire a monte l'inquadramento di alcune professioni sanitarie, come quella accolta dalla sentenza della Corte costituzionale n. 76/2015, con riferimento alla legge 9 ottobre 1970, n. 740. Tale legge enuncia che vanno inquadrati come lavoratori autonomi gli infermieri penitenziari, nonostante, secondo quanto rilevato dal giudice rimettente ⁽¹⁵⁾, «un assoggettamento assai penetrante del lavoratore al potere di direzione e organizzazione del datore di lavoro (imposizione di turni di lavoro), largamente travalicante nella subordinazione, e del quale appare in particolare impossibile comprendere quale sarebbe ed in cosa consisterebbe il carattere di autonomia». Sarebbe tuttavia errato trarre da tale sentenza rilievi sistematici, essendo centrale, nell'argomentazione della Corte, lo specifico contesto lavorativo – quello penitenziario – che giustificherebbe, a prescindere dalla qualificazione, tali poteri dell'amministrazione penitenziaria ⁽¹⁶⁾.

disciplinare (art. 42), riconduce tale disposizione all'espressione di un potere di conformazione nell'esecuzione delle mansioni equivalente all'etero-direzione. Il fatto, tuttavia, che tale dovere esista anche al di fuori del rapporto di lavoro subordinato, significa che la sua esistenza non ha valore dirimente sul piano ricostruttivo, ma ha una rilevanza eventuale solo sul piano disciplinare laddove il rispetto delle disposizioni terapeutiche siano compatibile con il profilo professionale del personale non medico.

⁽¹⁵⁾ Trib. Roma ord. 15 marzo 2013, n. 110, in *GU*, 2 luglio 2014, n. 28.

⁽¹⁶⁾ Scrive la Corte «l'obbligo di uniformarsi alle prescrizioni di tenore generale del direttore del carcere, per un verso, non sminuisce l'autonomia e, per altro verso, si spiega con la peculiarità del contesto, in cui la prestazione si svolge, caratterizzato da imperative ragioni di sicurezza e di cautela, che finiscono con il permeare la disciplina del rapporto di lavoro degli infermieri incaricati e ne giustificano particolarità e limitazioni». Meno condivisibile è l'affermazione secondo la quale «l'organizzazione del lavoro secondo il modulo dei turni, l'obbligo di attenersi alle direttive impartite dal direttore del carcere e dal personale medico non sono indici inequivocabili della subordinazione». Se è vero che tali elementi non sono indici «inequivocabili», erano controbilanciati da elementi essenzialmente di carattere formale – quali l'assenza di vincoli di esclusività o d'incompatibilità – per cui rimangono validi, a parere di chi scrive, il rilievo del giudice rimettente sul punto di sapere attraverso quali elementi le modalità concrete di svolgimento della prestazione davano luogo a qualche forma di autonomia organizzativa.

Inoltre, a rendere ancora più complesso il quadro ricostruttivo si è inserita la novella restrittiva della nozione di coordinamento introdotta dall'articolo 15 della legge 22 maggio 2017, n. 81, all'articolo 409, comma 3, c.p.c., da intendere come organizzazione autonoma, tale da escludere un potere di coordinamento che non fosse quello stabilito di comune accordo. Secondo dottrina autorevole, tale novella metterebbe in discussione il potere unilaterale del committente, riconosciuto nella sentenza della Corte costituzionale n. 76/2015, in ordine alla modalità di raccordo funzionale con le esigenze organizzative ⁽¹⁷⁾.

Ad ogni modo, al di fuori del contesto normativo specifico come quello citato poc'anzi, non si può accogliere una lettura secondo la quale la funzionalità della prestazione alla tutela della salute comporterebbe l'irrelevanza di ogni forma di potere organizzativo, né che l'ambito sanitario consenta di per sé di suffragare ogni considerazione sulla corrispondenza tra le modalità concrete della prestazione di lavoro e il tipo contrattuale, anche perché l'attività del professionista sanitario *di per sé* può espletarsi in vario modo, per via delle caratteristiche della singola professione e delle specificità del contesto organizzativo, ivi compresa quello del lavoro subordinato.

La questione della qualificazione avrà quindi a che fare con situazioni radicalmente diverse, specialmente per quanto riguarda l'eventuale presenza degli elementi sussidiari dell'etero-direzione, preponderanti in alcuni contesti e assenti in altri: si pensi ad esempio all'uso delle attrezzature del datore (quando non vengono noleggiate per la singola prestazione) o all'inserimento in un gruppo di lavoro che implica il fatto di dover relazionarsi con professionisti che hanno un rapporto di lavoro subordinato. Saranno quindi tali elementi e le forme di espressione del potere organizzativo o di coordinamento esercitate dal committente, secondo la logica dei centri concentrici, a collocare la prestazione sanitaria nell'ambito di una collaborazione tramite contratti d'opera "puro" ex articolo 2222 c.c., una collaborazione coordinata e continuativa o un rapporto di lavoro subordinato ⁽¹⁸⁾.

⁽¹⁷⁾ C. PISANI, *I tentativi di ampliare l'ambito di applicazione della disciplina del lavoro subordinato mediante il vizio endemico della stratificazione normativa*, in *LDE*, 2023, n. 1, p. 6, approccio di cui comunque l'A. rileva le criticità.

⁽¹⁸⁾ La sentenza C. cost. 9 maggio 2022 n. 113, nel dichiarare incostituzionale una legge regionale del Lazio che imponeva alle case di cura accreditate dal servizio sanitario nazionale di utilizzare solo medici subordinati, ha riconosciuto che, oltre il rapporto di lavoro subordinato, sono legittimamente ipotizzabili rapporti di lavoro autonomo di cui

Per quanto riguarda l'esercizio del potere di coordinamento, è stato osservato che la novella apportata all'articolo 409, comma 3, c.p.c., nell'escludere un potere unilaterale di coordinamento per le collaborazioni non etero-organizzate, porterebbe il personale sanitario sprovvisto dei benefici della etero-organizzazione a richiedere direttamente quelli del lavoro subordinato, facendo leva sulla violazione della nozione legale di coordinamento, poiché sarebbe sufficiente fornire la prova di una qualche ingerenza del committente, al di là di quanto espressamente pattuito⁽¹⁹⁾. A parere di chi scrive, tale ingerenza non è agevole da dimostrare in ambito sanitario, dove la prestazione si esercita nei confronti di un terzo soggetto, in relazione al quale occorre tutelare la salute, adattando la propria prestazione alla situazione del paziente, e all'operato degli altri sanitari. Di modo che il contratto potrebbe prevedere forme di coordinamento basate su una richiesta di indicazioni operative nell'interesse del paziente, difficilmente assimilabili ad indicazioni impartite di volta in volta dal committente. D'altra parte, eccetto il caso in cui la struttura committente si limiterebbe ad assumere mere funzioni di tipo logistico (consistendo nella presa degli appuntamenti e prenotazione degli spazi), è difficile pensare che all'interno di strutture sanitarie (in senso ampio) o assistenziali, tale forma di coordinamento non possano di fatto esistere, anche se non concordate⁽²⁰⁾.

Va rilevato, peraltro, che l'esistenza di qualsiasi forma di coordinamento – concordata o esercitata in corso di rapporto – comporta comunque un interesse a agire in giudizio per ottenere i benefici della parasubordinazione, e ciò a prescindere dagli effetti associati al riconoscimento del carattere etero-organizzato. In effetti, il collaboratore “puro” ex articolo 409, comma 3, c.p.c. avrebbe diritto, per gli stessi assetti assiologici alla base del principio della “indisponibilità del tipo”, alla riqualificazione della prestazione professionale in collaborazione coordinata e

al titolo III del libro V del c.c., oppure rapporti di collaborazione che si concretino in prestazioni di lavoro le cui modalità di esecuzione sono organizzate dal committente ai sensi dell'art. 2, d.lgs. n. 81/2015.

⁽¹⁹⁾ C. PISANI, *op.cit.*, p. 11.

⁽²⁰⁾ A titolo di ipotesi ricostruttiva, ci si potrebbe anche chiedere, con riferimento specifico all'area sanitaria, se l'assetto del rapporto tra le responsabilità civili impostato dalla legge Gelli-Bianco – ossia quello di un connubio di responsabilità contrattuale ed extracontrattuale facente capo rispettivamente alla struttura e all'operatore – non delinei *sempre* un inserimento funzionale nell'organizzazione diretto alla tutela della salute, tipico della parasubordinazione.

continuativa, per la maggiore tutela che ne consegue sul piano previdenziale. Ciò perché, se il libero professionista assume il pieno carico contributivo, esso grava in gran parte sul committente in caso di lavoro parasubordinato e consente, in prospettiva, una tutela maggiore nell'*an* e nel *quantum* ⁽²¹⁾. Sulla questione della ricostruzione del potere organizzativo/coordinamento, la libertà di scelta circa l'accettazione della prestazione e/o delle modalità di coordinamento da parte del professionista, costituisce, di conseguenza, un elemento determinante. E può esser utile tornare al parallelismo con il tema dei fattorini, dove l'indagine sulla sussistenza meramente formale o reale della libertà di rifiutare le consegne o di concordare le modalità di coordinamento, ha prodotto approcci diversi in giurisprudenza circa la natura autonoma o subordinata del rapporto ⁽²²⁾. Possiamo a titolo di esempio evocare la questione della collocazione temporale della prestazione, che rappresenta l'area più penetrante del potere organizzativo, specialmente per un operatore dotato di autonomia tecnico-funzionale. La struttura potrebbe configurare le prestazioni rese dal sanitario come una successione di contratti d'opera sconnessi tra loro, oppure concordare determinate fasce orarie all'interno delle quali il professionista si renderebbe disponibile ad effettuare le sue prestazioni professionali, situazione allora non configurabili come un "orario di lavoro" imposto, ma che potrebbe giungere nei fatti all'esercizio di un potere di coordinamento spazio temporale tipico delle collaborazioni etero-organizzate – e si percepisce proprio con quest'esempio le conseguenze derivanti dalla deroga prevista per le professioni ordinate. Sarebbero allora le modalità di comunicazione indicate nel contratto di collaborazione insieme ai rilievi fatti sulle modalità concrete di esecuzione del contratto, ad indicare se la libertà organizzativa del collaboratore autonomo è stata formalmente preservata. L'inciso – formalmente –

⁽²¹⁾ Si veda G. CAVALLINI, *La tutela previdenziale delle collaborazioni organizzate dal committente*, in *LLI*, 2020, vol. 6, n. 2, pp. 15-16, il quale osserva una netta differenza sussistente tra i diritti previdenziali dei collaboratori coordinati e continuativi ("puri") e le professioni ordinistiche, specialmente per i lavoratori autonomi iscritti a casse professionali.

⁽²²⁾ Nella nota sentenza della Cass. 24 gennaio 2020, n.1663, in *RIDL*, 2020, I, p. 76, con nota di P. ICHINO, *La stretta giurisprudenziale e legislativa sulle collaborazioni continuative*, si afferma che nelle collaborazioni non attratte nella disciplina dell'art. 2 (etero-organizzate), le modalità di coordinamento sono stabilite di comune accordo tra le parti, mentre nel caso preso in considerazione da quest'ultima disposizione, tali modalità sono imposte dal committente.

sta qui ad indicare che, anche laddove la facoltà di rifiuto delle prestazioni fosse sempre presente nelle varie fasi del rapporto, il suo esercizio ripetuto si tradurrebbe probabilmente nell'attivazione di un meccanismo sanzionatorio invisibile, poiché rimesso alla valutazione della struttura committente – valutazione ancora meno sindacabile di un algoritmo e una votazione tramite “app” – da cui deriverebbe la non chiamata successiva dell'operatore, oppure alla attivazione della facoltà di recesso che, seppure con un dovuto preavviso, continua a non richiedere una giustificazione ai sensi della legge n. 81/2017. Il condizionamento delle scelte dell'operatore sanitario è quindi affidato alla forza contrattuale e alla sua posizione sul mercato del lavoro, similmente a quanto accade per il medico libero professionista – si potrebbe pensare – ma magari con una “spendibilità” sul mercato minore e per un corrispettivo certamente inferiore.

3. Profili problematici nell'esecuzione della prestazione tra dimensioni qualitativa e quantitativa del rapporto

Le anomalie che riguardano la fase costitutiva del rapporto si ripercuotono naturalmente in fase di esecuzione del rapporto di lavoro dipendente, e ciò sia per quanto riguarda la dimensione qualitativa della prestazione che con riferimento alla dimensione quantitativa.

Per quanto riguarda i compiti assegnati al professionista della sanità, l'abolizione del “mansionario” ha comportato come conseguenza un rinvio, per l'individuazione dei compiti assegnati, ad un insieme di fonti di cui difficilmente si delimita un confine. Per sapere “cosa deve fare” e “come lo deve fare” il sanitario deve innanzitutto, secondo l'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo n. 592/1992, riferirsi ai contenuti dei decreti ministeriali istitutivi dei relativi profili professionali, agli ordinamenti didattici dei rispettivi corsi di diploma universitario e di formazione post-base, nonché agli specifici codici deontologici.

La definizione del compito professionale è tuttavia in evoluzione costante, giacché strettamente connessa all'evoluzione delle conoscenze scientifiche, di modo che gli obblighi formativi che fanno capo anche ai dipendenti siano direttamente funzionali ad una conformazione dei propri compiti alla potenzialità che l'evoluzione scientifica offre in termini di miglioramento dei trattamenti. Se la sussistenza di tali obblighi pre-scindono dalla natura del rapporto di lavoro – dovendo anche il libero

professionista, operando in una struttura, rispettarli nell'interesse del paziente – il fatto che si collochino nell'ambito del rapporto subordinato va, nondimeno, ad integrare la sfera di imputabilità della prestazione di lavoro subordinato, in ossequio al generale dovere di diligenza *ex* articolo 2104, comma 1, c.c., sia con riferimento al parametro della “natura della prestazione”, che si evolve in continuazione, sia in relazione all'interesse dell'impresa – in questo caso quello della struttura sanitaria a non essere ritenuta responsabile contrattualmente in caso di violazione di tal dovere da parte del lavoratore.

Tale processo può beneficiare di una formalizzazione attraverso una serie di strumenti. A parere di chi scrive, le «linee guida accreditate» che insieme alle «buone pratiche clinico-assistenziali», sono rilevanti per valutare la colpa dal sanitario secondo la (legge 8 marzo 2017, n. 24), altrimenti nota come legge Gelli-Bianco, sia sul piano della responsabilità civile, sia su quello della responsabilità penale ⁽²³⁾, possono contribuire a delineare il contenuto degli obblighi lavoratore sul piano del rapporto di lavoro, ma solo mediante una valutazione *a posteriori* del comportamento, che richiede il previo accertamento della responsabilità sanitaria, la quale non è automatica, in caso di violazione delle linee guida ⁽²⁴⁾. Benché si tratti di ambiti diversi, le responsabilità sanitaria e disciplinare (derivante dal rapporto di lavoro) intrattengono legami non solo strumentali ma anche strutturali. All'accertata responsabilità sanitaria fanno eco, in modo generico, i comportamenti “negligenti” previsti nella contrazione collettiva ⁽²⁵⁾ nonché alcuni comportamenti forieri di sanzioni disciplinari ai sensi dell'articolo 55-*quater*, decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165 (TU sul pubblico impiego).

⁽²³⁾ Art. 590-*sexies* c.p.

⁽²⁴⁾ La giurisprudenza di legittimità ha avuto l'opportunità di precisare che le linee guida non rappresentano «norme regolamentari che specificano quelle ordinarie senza potervi derogare, ma regole valide solo se adeguate rispetto all'obiettivo della migliore cura per lo specifico caso del paziente e implicanti, in ipotesi contraria, il dovere, da parte di tutta la catena, degli operatori sanitari concretamente implicati, di discostarsene» (Cass. sez. un. pen. 21 dicembre 2017, n.8770, in *Cassazione Penale*, 2018, 5, 1452, con nota di C. CUPELLI, *L'art. 590-*sexies* c.p. nelle motivazioni delle sezioni unite: un'interpretazione “costituzionalmente conforme” dell'imperizia medica (ancora) punibile*).

⁽²⁵⁾ Ad esempio l'art. 42.4. III del CCNL Sanità privata Aris-Aiop prevede l'irrogazione di sanzioni disciplinari a chi «commetta negligenza o irregolarità nell'espletamento dei compiti assegnati».

Riguardo agli strumenti di origine datoriale, va rilevata, specialmente nell'ambito della sanità pubblica, la tendenza ad una sempre maggiore produzione di protocolli interni emanati dalle strutture sanitarie. Va segnalato in particolare il fattore moltiplicatore delle norme tecniche interne derivante dallo sviluppo delle c.d. *clinical competence* (processi di valutazione delle competenze interne alle aziende sanitarie), che si traducono nell'adozione di strumenti di standardizzazione dei processi di lavoro clinico – quali linee guida, *check list*, percorsi diagnostici terapeutici assistenziali (PDTA) – i quali vanno ad articolare ulteriormente le operazioni da compiere in base al livello di competenze raggiunto. Anche se non sono concepiti come tali dagli operatori, che spesso contribuiscono anche alla loro adozione, tutti gli strumenti che normano procedure dirette ad un miglioramento delle prestazioni sanitarie – se formulate in modo vincolante – contribuiscono a configurare potenziali addebiti del lavoratore. Sul punto di sapere se possono essere considerate espressioni di un potere unilaterale di conformazione *ex* articolo 2104, comma 2, c.c., piuttosto che elementi su cui basare la valutazione della diligenza *ex* articolo 2104, comma 1, dipende della loro qualificazione giuridica in ambito sanitario. La riconducibilità di tali protocolli interni alle buone pratiche clinico-assistenziali⁽²⁶⁾ implica, anche qui, per il perfezionamento dell'addebito, un previo accertamento della responsabilità sanitaria, e quindi una valutazione a posteriori alla stregua di parametro della diligenza.

La questione dell'oggetto dell'obbligazione del dipendente sanitario rileva anche quando si affronta le condizioni di applicabilità alla normativa generale a tutela delle "mansioni" del lavoratore. In modo generale, ogni riferimento all'interno di un dispositivo alle "mansioni" (o "parità di mansioni") andrebbe inteso con riferimento alla "professione" o meglio al profilo professionale, a cui rinviano direttamente i contratti collettivi della sanità nell'individuazione delle singole figure sanitarie. Il profilo professionale incorpora il limite attinente alla abilitazione a ricoprire un determinato ruolo, il quale deriva dall'ottenimento del titolo di studio. Ciò ostacola il realizzarsi della maggior parte delle ipotesi di flessibilità riconducibile allo *ius variandi* offerte dall'articolo 2103 c.c., dopo la novella operata con il decreto legislativo n. 81/2015. Anche lo spostamento a mansioni superiori, ossia verso il ruolo di coordinatore *ex*

(26) Come operato dalla prima giurisprudenza, si veda Trib. Parma 18 dicembre 2018, n. 1584, a proposito di un "Percorso Trombolisi E.V." adottato dall'azienda.

legge n. 43/2006, richiederebbe il titolo di studio corrispondente ⁽²⁷⁾. Se il limite dell'abilitazione professionale opera ovviamente con riferimento alle "mansioni equivalenti" rappresentate da altre professioni sanitarie, ci si potrebbe chiedere se lo spostamento del sanitario subordinato a «mansioni riconducibili allo stesso livello di inquadramento», possa operare verso mansioni di tipo amministrative, non vincolate ad un'abilitazione. A deporre contro simile ipotesi, vi sarebbe la condizione duale del sanitario già evidenziata, che lo pone, per vie interpretative, in una posizione di maggiore tutela della professionalità, corrispondente alla previgente tutela prevista dall'articolo 2103 c.c. In effetti, il lavoratore subordinato sanitario è oggi assunto *anche* perché iscritto ad un ordine professionale, in ossequio a un obiettivo di tutela della salute dell'utenza tale da integrare la causa del contratto di lavoro. Inoltre, in corrispondenza con l'appartenenza ad una professione regolamentata, grava su di lui un obbligo di formazione idoneo ad adeguare tale professionalità per tutta la durata del rapporto di lavoro, *anche* nell'interesse del proprio datore di lavoro.

Le problematiche che riguardano la dimensione quantitativa del rapporto, in particolare quelle relative alla disciplina dell'orario di lavoro, non si possono forse definire propriamente "anomalie", ma piuttosto difficoltà applicative specifiche della sanità, dovute a prassi consolidate del settore ⁽²⁸⁾ o a vincoli pubblici, come quelli che hanno impedito la corresponsione delle maggiorazioni retributive per l'effettuazione del lavoro straordinario. Può invece essere considerata un'anomalia, ma con riferimento all'ingerenza nell'autonomia tecnica del professionista, la eventuale applicazione dei vincoli tipici del lavoro subordinato nella determinazione del numero o della durata di trattamenti necessari, i quali comportano una parcellizzazione dalla giornata lavorativa in singole prestazioni standardizzate. Sarà allora la struttura sanitaria, in ragione di considerazioni sanitarie ma anche economiche (si pensi in ambito

⁽²⁷⁾ Fermo restando l'operatività della norma con riferimento a figure vaghe, specialmente in ambito non sanitario, caratterizzate da responsabilità organizzativa e quindi riconducibili, per via di un inquadramento contrattuale superiore, a "mansioni superiori". Come per le mansioni "equivalenti" tale spostamento dovrebbe, per poter essere imposto in nome dello *ius variandi*, comunque non ledere la professionalità del sanitario.

⁽²⁸⁾ Sono note le difficoltà legate all'introduzione della disciplina sull'orario di lavoro in ambito sanitaria, si veda S. BUOSO, *Conciliazione dei tempi e continuità del servizio nella sanità*, in *LD*, 2020, p. 51.

pubblico o convenzionato al limite inerente al numero di trattamenti coperti al Servizio Sanitario Nazionale), a vincolare il lavoratore circa il numero di prestazione da svolgere con riguardo a una determinata patologia, o al tempo da dedicare ad ogni singolo paziente (specialmente in ambito riabilitativo), con l'effetto di sottrarre al professionista una piena libertà di valutazione circa l'utilità di un trattamento e della sua durata.

4. La sovrapposizione delle responsabilità disciplinari in ambito sanitario: un lavoro con “più padroni”

La pandemia da Covid-19 ha messo l'accento su un altro aspetto critico delle professioni sanitarie, strettamente connesso alla loro affiliazione ad un ordine professionale. Il coinvolgimento degli ordini nei provvedimenti di sospensione dell'attività lavorativa, anche per i dipendenti, previsto dall'articolo 4, comma 4, decreto-legge 1° aprile 2021, n. 44, ha suscitato non poche difficoltà pratiche al momento della ripresa dell'attività lavorativa, nell'attesa del provvedimento autorizzativo dell'ordine di riferimento. Al di là del singolo episodio e anche se non si trattava – sul piano tecnico – di un provvedimento disciplinare, tali vicende hanno messo in luce nell'ambito delle professioni sanitarie le difficoltà connesse alla soggezione a una doppio potere disciplinare – quello di “due padroni” – ben note in ambito medico, ma che non sono espressamente previste nelle discipline contrattuali, se non nell'ambito della sanità pubblica limitatamente all'applicazione, prevista dalla legge, della sanzione della giusta causa di licenziamento in caso di radiazione⁽²⁹⁾. Va da sé che l'esito di un procedimento disciplinare in tale circostanza sarebbe scontato, essendo il motivo della causa legittima di licenziamento un mero atto dichiarativo emanato da un organo pubblico esterno. Preme ricordare in proposito che la giurisprudenza⁽³⁰⁾, ha ammesso in passato che gli ordini professionali avevano il potere di intervenire disciplinarmente quando una condotta, avvenuta in attività svolta in adempimento degli obblighi connessi al rapporto, e lesiva dei doveri del dipendente, costituiva contemporaneamente un illecito deontologico inerente ai

⁽²⁹⁾ Recita l'art. 55-*quinquies*, comma 3, d.lgs. n. 165/2001: «la sanzione disciplinare della radiazione dall'albo ed altresì, se dipendente di una struttura sanitaria pubblica o se convenzionato con il servizio sanitario nazionale, il licenziamento per giusta causa».

⁽³⁰⁾ Cass., sez. un., 23 luglio 1993 n. 8239, in *FA*, 1994, 770.

doveri di iscritto all'albo. Se per le Sezioni Unite tale situazione non comportava una sovrapposizione di competenza, il principio affermato colloca comunque il rapporto ordinistico in una posizione sovra-ordinamentale, che trova un suo fondamento nel requisito necessario dell'abilitazione, e una sua giustificazione nelle conseguenze penali previste per il datore di lavoro che autorizzerebbe lo svolgimento della loro prestazione da parte di soggetti sospesi o radiati ⁽³¹⁾. Possiamo considerare, nondimeno, che sul piano della giustizia sostanziale, privarsi di una valutazione del merito in ossequio alle fattispecie contrattuali o legali tipiche del lavoro subordinato, rappresenta comunque, per figure non dirigenziali (come lo sono quelle delle professioni sanitarie non mediche) un corto circuito normativo. Ciò soprattutto in un periodo storico dove la revisione dei codici deontologici in ambito sanitario è, rispetto al passato, più intrisa di tensioni, in particolare per quanto riguarda l'autonomia dei professionisti.

Tale cortocircuito non è l'unico, se si pensa che le professioni sanitarie (specialmente in campo infermieristico) sono sempre di più chiamate ad esercitare il loro operato mediante cooperative dedite all'erogazione di servizi sanitari, quindi prevalentemente cooperative sociali di tipo A. Il socio-lavoratore autonomo deve quindi sottostare alle disposizioni del regolamento di cooperativa – generiche anche quelle – oltre che al proprio codice deontologico. Ma i rapporti si rivelano ancora più intricati se il professionista ha con la cooperativa un rapporto di lavoro subordinato: oltre al rapporto ordinistico e al rapporto contrattuale di lavoro, il lavoratore si potrebbe trovare a fare fronte, in quanto socio, ad una terza forma di esercizio di un potere disciplinare, di cui sono ormai noti i poteri anche qui prevaricatori sugli effetti della disciplina del rapporto di lavoro ⁽³²⁾.

⁽³¹⁾ Come concorso nell'abuso di professione *ex art.* 348 c.p.

⁽³²⁾ Dopo la sentenza delle Sezioni Unite (Cass. sez. un. 20 novembre 2017 n. 27436) che seppure esprime una "terza via" (secondo M. FALSONE, *Licenziamento ed esclusione del lavoratore socio di cooperativa: la "terza via" delle Sezioni Unite*, in *NGCC*, 2018, n. 3, p. 375) adotta la tesi del collegamento solo unidirezionale fra rapporto di lavoro e rapporto mutualistico che limita i mezzi di tutela del lavoratore espulso.

5. Conclusioni: il lavoro del sanitario come lavoro “speciale”

La recente vicenda dei “gettonisti”, che coinvolge alcune professioni sanitarie – ossia quei lavoratori della sanità pubblica che abbandonano volontariamente il rapporto di lavoro subordinato, per esercitare come lavoratori autonomi “a prestazione” attraverso le cooperative di lavoro – offre una prospettiva particolare sulla posizione del lavoratore sanitario iscritto all’ordine, nell’ambito del lavoro autonomo. Il rapporto di lavoro del sanitario è ascrivibile alla categoria dei lavori “speciali” di cui si trova traccia nei manuali (come il rapporto di lavoro sportivo). In generale la specialità è data dal carattere intrinsecamente inadeguato ai connotati tradizionali del rapporto di lavoro subordinato. Nel nostro caso è dovuta sia alle implicazioni derivanti dall’autonomia professionale che dalle coordinate inaggirabili del diritto sanitario. Tale specialità si manifesta nell’ambito delle professioni sanitarie sia quando “non si possono permettere” di rifiutare una prestazione, sia quando scelgono liberamente di fare il “gettonista”. Quest’ultima opzione significa, da parte loro, una “scelta del tipo” che le maglie larghe della legge, riguardo alla loro professione, consente fino a un certo punto di operare. Il perno della questione è quindi rappresentato dal modo in cui il diritto possa intercettare la presenza o l’assenza di forza contrattuale sul mercato delle prestazioni sanitarie. Nel caso dei sanitari, il profilo del lavoratore dotato di ampia autonomia tecnico-funzionale, seppure *potenzialmente* ascrivibile al lavoro autonomo “debole”, è tuttavia poliedrico poiché è sempre più qualificato ma allo stesso tempo soggetto alle mutazioni dovute, anche sul piano organizzativo, all’adozione di determinate politiche sanitarie e all’evoluzione del Servizio Sanitario Nazionale.

È il motivo per cui il modello di tutela adatto a questo genere di lavoro dovrebbe ricomprendere il fattore economico, ossia il livello dei corrispettivi professionali, essenziale per potere rappresentare, e tutelare, una situazione di subordinazione economica per natura incerta, evolutiva e legata al contesto organizzativo.

Sul piano delle politiche del lavoro, la presa in considerazione del reddito percepito può seguire due vie, l’una l’alternativa dell’altra. La prima, recentemente riattivata dalla legge 21 aprile 2023, n. 49 ⁽³³⁾ – seppure in

⁽³³⁾ Per una prospettiva simile con riferimento alle professioni non ordinate *ex l. n. 4/2013*, si veda L. CASANO, *Sul reddito dei professionisti: le professioni non organizzate in ordini e collegi*, in *LDE*, 2021, n. 4.

un ambito di applicazione molto circoscritto – consiste nel limitarsi alla tutela del reddito attraverso la fissazione di un “equo compenso”. Tale operazione di riequilibrio non comporta tuttavia alcun effetto in termini di stabilità del rapporto e quindi di posizionamento sul mercato.

La seconda opzione, adottata a suo tempo dalla legge Fornero, è di tenere conto di tale elemento quantitativo in termini di riqualificazione del rapporto⁽³⁴⁾. Se tale breve interludio legislativo aveva suscitato non pochi rilievi critici sul piano sistematico, aveva avuto comunque il pregio di rispondere in modo pragmatico a un bisogno di tutela tuttora non pienamente colmato dalle modifiche che hanno interessato le varie figure di lavoro autonomo, specialmente nel caso delle professioni regolamentate (all’epoca escluse dai meccanismi presuntivi previsti dalla Riforma Fornero). La presa in considerazione del fattore economico svolgerebbe in quest’ottica – insieme ad altri fattori strutturali idonei ad evidenziare la debolezza economica del contraente – una funzione di individuazione dei soggetti da tutelare e non un parametro da garantire.

Infine, a prescindere dal beneficio in termini di tutela della professionalità che – per vie interpretative – si è cercato di cogliere dal vincolo ordinistico, non possiamo che guardare con perplessità alla scelta politica di imporre l’iscrizione ad un ordine professionale agli operatori chiamati a svolgere esclusivamente il loro lavoro in regime di rapporto di lavoro subordinato, senza oltrepassare mai quel confine oltre il quale l’iscrizione all’ordine avrebbe un senso. L’interrogativo verte principalmente sulla funzione di un tale vincolo giuridico, che lega il lavoratore dipendente ad un ente quasi sempre sprovvisto di funzione previdenziale, e con il quale intrattiene un rapporto che si limita a ricordarsi annualmente di versare la quota di iscrizione all’albo, il cui costo viene percepito niente di più che come una tassa. La maggiore parte dei compiti a tutela dell’utenza sono, in effetti, già adempiuti da datore di lavoro. Da una parte il datore è chiamato già ad accertarsi dell’abilitazione

⁽³⁴⁾ Si fa riferimento all’esclusione della presunzione di riconduzione del lavoro professionale al lavoro a progetto introdotta dalla l. n. 92/2012 all’art. 69-bis, comma 3, d.lgs. n. 276/2003, ogni qualvolta che la collaborazione con il medesimo committente aveva una durata complessiva superiore a 8 mesi annui per 2 anni consecutivi, oppure che il corrispettivo derivante da tale collaborazione costituiva più dell’80% dei corrispettivi annui complessivamente percepiti dal collaboratore nell’arco di 2 anni, non dovendo il reddito da lavoro superare per un ammontare uguale a 1,25 volte il livello minimo imponibile ai fini previdenziali. Si rammenta tuttavia che un’altra ipotesi di esclusione era l’appartenenza a professioni ordinate.

professionale, secondo un procedimento che non diverge molto da quello praticato dagli ordini. Dall'altra, la profusione di norme che, oltre a quelle tecniche, vanno ad inquadrare il comportamento del dipendente della sanità – si pensi anche alla sovrabbondante codificazione etica o altri codici di comportamento che nel pubblico impiego si aggiungono ai regolamenti disciplinari – sembra potere tutelare sufficientemente l'utenza verso comportamenti considerati non deontologici ai sensi della disciplina ordinistica. Solo un'esigenza eccessiva di sistematicità e riallacciamento alla storia delle professioni – o dinamiche di potere interne alle professioni che esulano da questa trattazione – possono spiegare di avere percepito come incompatibili situazioni ricorrenti in altri paesi, dove, viene lasciato al soggetto la possibilità, in alternativa all'iscrizione all'albo funzionale all'esercizio della libera professione, di esprimere le sue competenze solo nell'ambito di un contratto di lavoro. Il vincolo di esclusività del dipendente esercente una professione sanitaria non medica nell'ambito della sanità pubblica è l'espressione massima del paradosso rappresentato dall'obbligo di iscrizione agli ordini. Solo un compiuto processo di armonizzazione con la libertà riconosciuta al medico pubblico dipendente di esercitare, in regime di libera professione, al di fuori del rapporto di lavoro dipendente, potrebbe giustificare il doppio assoggettamento al rapporto ordinistico e lavorativo. L'apertura allo svolgimento di prestazione in libera professione *extramoenia* ad opera dell'articolo 13, decreto-legge 30 marzo 2023, n. 34 (conv. con legge 26 maggio 2023, n. 56) va senz'altro in questo senso. Tuttavia, si tratta di una disposizione scarna e di carattere temporaneo (sulla scia delle disposizioni emergenziali) non paragonabile alla disciplina organica prevista per i medici, e che, d'altronde, non contempla la possibilità, sempre riconosciuta a quest'ultimi, di eseguire prestazioni in regime di *intramoenia* per l'azienda di appartenenza ⁽³⁵⁾.

Abstract

Il lavoro del sanitario tra professionalizzazione, autonomia e subordinazione

⁽³⁵⁾ Divieto richiamato da documento della Commissione salute delle regioni approvato nel luglio del 2023. Si ricorda che con la sentenza n. 54 del 2015 la Corte costituzionale aveva impedito alle stesse regioni di autorizzare le professioni sanitarie non mediche ad introdurre tale facoltà, che rientra nella competenza statale.

Obiettivi: *l'articolo approfondisce il caso del lavoro delle professioni sanitarie (non mediche) in modo da rilevare considerazioni utili a valutare la coerenza dell'evoluzione normativa che ha interessato questa categoria sul piano giuridico e istituzionale.*
Metodologia: *Ricostruzione dell'evoluzione del quadro giuridico e istituzionale alla luce dell'analisi della realtà organizzativa e lavorativa.* **Risultati:** *L'articola evidenzia le interferenze delle logiche del diritto sanitario sulla qualificazione del rapporto di lavoro e sull'applicazione delle regole di diritto del lavoro. L'analisi delle recenti trasformazioni del modello di regolazione di professioni sanitarie, caratterizzate da un'autonomia sul piano tecnico, si rivela inadatto a distinguere tra lavoro autonomo e lavoro subordinato e quindi a realizzare una tutela giuridica adatta a questa categorie. Il contributo propone coordinate di ricerca basate sul livello del corrispettivo come criterio adatto a professioni la cui forza su un mercato del lavoro dipende strettamente dalle politiche pubbliche.* **Limiti e implicazioni:** *Giungendo alla conclusione che il lavoro del sanitario rappresenta una categoria di lavoro "speciale", la prospettiva di ricerca richiede di riconsiderare la definizione di lavoro debole in base al reddito da una parte, e di paragonare pienamente queste professioni al lavoro del medico dall'altra.* **Originalità:** *Il raffronto del quadro giuridico con la realtà organizzativa e le percezioni degli stessi operatori consente di mettere in luce la diversità di situazioni sul piano normativo, ma anche in termini di esigenza di tutela, che sono presenti nell'ambito delle professioni organizzate in ordini e collegi.*

Parole chiave: *sanità, lavoro autonomo, lavoro povero, professioni.*

Health workers between professionalization, autonomy and employability

Purpose: *The article explores the case of health professions (non-medical) trying to bring out considerations useful for assessing the consistency of the regulatory evolution that has affected this category on a legal-institutional framework.* **Methodology:** *Reconstruction of the legal-institutional framework in the light of organizational and working reality.* **Findings:** *The article shows the interference of the logic of health law on the qualification of the employment relationship and on the application of labour law rules. The analysis of the recent transformations of the regulatory model of healthcare professions characterized by autonomy on a technical level, reveals a legal framework unsuitable for distinguishing independent workers and employees and therefore for creating legal protection for this category. The contribution proposes research based on income level as a criterion suitable for professions whose position on a labour market strictly depends on public policies.* **Research limitations/implications:** *Coming to the conclusion that the work of the health worker represents a "special" category of work, the research perspective would require to reconsider the definition of poor independent work based on income on the one hand, and to full compare these professions to the work of the doctor on the other hand.* **Originality:** *The comparison of the legal framework with the organizational reality and the perceptions of the operators themselves reveals the diversity of situations on a regulatory level but also in the protection needs, that exist within the regulated professions.*

Keywords: *health politics, independent worker, poor workers, professions.*

Interventi

European Care Strategy for caregivers and care receivers: dall'Europa nuove sfide in materia di protezione sociale, professionalità e sicurezza sul lavoro

*Irene Tagliabue**

Sommario: **1.** Introduzione: le criticità del settore della *long-term care* in Europa e in Italia. – **2.** La centralità degli interventi della *European Care Strategy* e le tutele per i *caregivers* professionali. – **2.1.** L'esigenza di un sistema di protezione sociale più efficace nel settore. – **2.2.** Il ruolo della formazione e professionalizzazione dei lavoratori domestici e di cura. – **2.3.** Gli aspetti connessi alla salute e sicurezza degli operatori. – **3.** Le possibili difficoltà attuative. – **4.** Conclusioni: tra processi normativi *in itinere* e potenziale ruolo della contrattazione collettiva

1. Introduzione: le criticità del settore della *long-term care* nell'Unione Europea e in Italia

In data 7 settembre 2022, la Commissione Europea ha presentato la «*European Care Strategy for caregivers and care receivers*», con l'obiettivo di accrescere, all'interno dei singoli Stati membri, la consapevolezza in merito al tema della cura e dell'assistenza alla non autosufficienza. Alla base dell'intervento comunitario, complici anche le rinnovate consapevolezze che il Covid-19 ha portato rispetto alla centralità del tema ⁽¹⁾, vi è, in particolare, la volontà di promuovere servizi di assistenza, da un

* *Assegnista di ricerca in Diritto del lavoro, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.*

⁽¹⁾ Per un approfondimento dell'impatto del Covid-19 sul lavoro (formale ed informale) di cura si vedano, tra i molti, M. DALY, *The concept of care: insights, challenges and research avenues in Covid-19 times*, in *Journal of European Social Policy*, 2021, vol. 31, n. 1, pp. 108-118, e A. RATHO, *The future of care work post Covid-19*, ORF Occasional Paper, 2021, n. 330.

lato, di sempre crescente qualità e, dall'altro, che risultino economicamente accessibili per la popolazione.

La decisione di sollecitare gli Stati membri a dedicare maggiore attenzione alla questione della cura, non sorprende, del resto, se si osservano gli indicatori demografici a livello comunitario e, in particolare, nazionale.

Se, infatti, nel contesto europeo i tassi di natalità rimangono costantemente bassi e le previsioni indicano che la percentuale delle persone di ottant'anni e più nella popolazione UE-27 sarà 2,5 volte superiore nel 2100 rispetto al 2019 ⁽²⁾, in Italia il quadro risulta essere, se possibile, ancora più drammatico. Secondo quanto prospettato dall'Istat, infatti, la natalità è ai minimi storici con un calo di circa il 3% della popolazione residente ⁽³⁾. Dati che si mostrano, va evidenziato, complessivamente in linea con l'andamento demografico rilevato nel corso degli ultimi anni nel nostro Paese. Basti pensare che l'aumento della popolazione anziana – dovuto non da ultimo anche ai guadagni in termini di sopravvivenza – e il costante calo di giovani rendono l'Italia la seconda Nazione più vecchia al mondo ⁽⁴⁾, nonché lo stato europeo con la più alta percentuale di persone di età pari o superiore ai 65 anni ⁽⁵⁾.

Un intervento, quello promosso dalla Commissione Europea, che assume ancora maggior rilievo se si osserva come la tematica della gestione dell'assistenza alla non autosufficienza sia stata ampiamente trascurata, sia in ambito nazionale che internazionale, dalle Istituzioni, nonché dalla dottrina giuslavoristica e dalla giurisprudenza.

⁽²⁾ EUROSTAT, *Struttura e invecchiamento della popolazione*, 20 luglio 2021.

⁽³⁾ ISTAT, *Indicatori demografici – Anno 2022*.

⁽⁴⁾ ISTAT, *Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese*, 2018, p. 139. Per una ricostruzione degli aspetti demografici a livello nazionale si veda anche ISTAT, *Il futuro demografico del Paese. Previsioni regionali della popolazione residente al 2065*, 2017, e FONDAZIONE CENSIS, FONDAZIONE ISMU, *Elaborazione di un modello previsionale del fabbisogno di servizi assistenziali alla persona nel mercato del lavoro italiano con particolare riferimento al contributo della popolazione straniera – Sintesi di ricerca*, 2013.

⁽⁵⁾ EUROSTAT, *Struttura della popolazione e invecchiamento*, febbraio 2023.

Se, infatti, gli aspetti connessi alla cura già da tempo hanno guadagnato spazio nel dibattito filosofico e sociologico ⁽⁶⁾, solo recentemente la tematica è stata attenzionata in ambito giuridico ⁽⁷⁾.

Nel merito, in particolar modo in Italia, tanto il formante legislativo quanto quello giurisprudenziale si sono solo sporadicamente interessati al tema, focalizzandosi in particolar modo su aspetti connessi alla gestione dello stato di bisogno del cittadino o delle relazioni familiari patologiche ⁽⁸⁾. La normativa nazionale, infatti, ancora oggi provvede a disciplinare e regolamentare quasi esclusivamente la posizione del *caregiver* familiare ⁽⁹⁾, trascurando al contrario le dinamiche generate da quel mercato (prevalentemente sommerso) del lavoro di cura ⁽¹⁰⁾ in cui operatori più o meno professionalizzati offrono prestazioni di assistenza a soggetti bisognosi.

Parallelamente, la giurisprudenza si è limitata nel tempo ad affrontare in via prevalente aspetti connessi al ruolo di cura dei genitori ⁽¹¹⁾ o, ancora, agli obblighi che gravano, ai sensi della normativa, sull'amministratore di sostegno ⁽¹²⁾. Il tutto, quindi, senza concentrare la propria attenzione

⁽⁶⁾ Si veda, nel merito, *ex multis*, C. SARACENO, *Bisogni e responsabilità di cura: non solo una questione di genere*, Lectio Magistralis, Università degli Studi di Torino, 26 maggio 2009; L. BALBO, *Lavoro, tempo, cura: connessioni e cambiamenti*, in *Politiche Sociali*, 2014, n. 2, pp. 253-262; M. BRONZINI, *Cura*, in *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2004, n. 4, pp. 233-252; B. DA ROIT, *Quarant'anni di politiche di long term care in Italia e in Europa*, in *Autonomie locali e servizi sociali*, 2017, n. 3, pp. 483-502. Nel panorama internazionale si rimanda, in particolare, a H. THEOBALD, M. LUPPI, *Elderly care in changing societies: Concurrences in divergent care regimes – a comparison of Germany, Sweden and Italy*, in *Current Sociology*, 2018, vol. 66, n. 4, pp. 629-642.

⁽⁷⁾ Si vedano, su tutti, L. CASANO (a cura di), *Verso un mercato del lavoro di cura: questioni giuridiche e nodi istituzionali*, ADAPT University Press, 2022, e S. BORELLI, *Who cares? Il lavoro nell'ambito dei servizi di cura alla persona*, Jovene, 2020.

⁽⁸⁾ I. TAGLIABUE, *Definizione giuridica del concetto di cura*, in L. CASANO (a cura di), *op. cit.*, p. 79.

⁽⁹⁾ Si vedano, in questo senso, la l. 5 febbraio 1992, n. 104, la l. 8 novembre 2000, n. 328 e il d.lgs. 26 marzo 2001, n. 151. Più recentemente, si rimanda a l. 27 dicembre 2017, n. 205 (legge di bilancio 2018) e l. 30 dicembre 2018, n. 145 (legge di bilancio 2019).

⁽¹⁰⁾ Dell'importanza di costruire un mercato del lavoro di cura che vada oltre l'informalità e l'irregolarità si è parlato in I. TAGLIABUE, *Lavoro di cura e mercato del lavoro: il tassello mancante della professionalità*, in *q. Rivista*, 2019, n. 6, pp. 44-61.

⁽¹¹⁾ Cfr., *ex multis*, Cass. 19 marzo 2002, n. 3974, Cass. 8 agosto 2007, n. 17403.

⁽¹²⁾ Cfr. Cass., sez. un., 24 gennaio 2020, n. 1606.

sulla condizione, anche lavorativa, di coloro che prestano cura ed assistenza all'interno delle mura domestiche.

2. La centralità degli interventi della *European Care Strategy* e le tutele per i *caregivers* professionali

In un simile panorama sociale e normativo, pertanto, il sollecito della Commissione Europea risulta ancor più determinate per il nostro Paese, poiché, affrontando tale sfida socio-economica sotto diverse prospettive, pone inevitabilmente l'attenzione non solo su chi riceve prestazioni di cura ma anche e soprattutto su coloro che offrono servizi di assistenza a soggetti bisognosi. In tal senso, la Strategia Europea, pur riconoscendo l'importanza del ruolo dei *caregivers* familiari, ha infatti inteso sollecitare gli Stati membri ad implementare modelli regolatori e sociali che sappiano tutelare i *caregivers* professionali, impiegati nella cura e nell'assistenza della non autosufficienza e delle disabilità.

2.1. L'esigenza di un sistema di protezione sociale più efficace nel settore

A tal fine, recuperando quanto precedentemente sottolineato dall'ILO nell'ambito dell'*Appello globale all'azione per una ripresa incentrata sulla persona dalla crisi causata dal Covid-19 che sia inclusiva, sostenibile e resiliente* del 2021, la *European Care Strategy* evidenzia innanzitutto la necessità di investire sull'assistenza della non autosufficienza. Perché ciò sia possibile, tuttavia, è in primo luogo indispensabile affrontare il problema connesso alla carenza di risorse e alle precarie ed esigue condizioni di lavoro in un settore, quello della cura, che è storicamente ampiamente deregolamentato⁽¹³⁾. Basti pensare, a tal proposito, che – sebbene la componente irregolare sia calata nel corso del 2020 grazie alle misure messe in atto a fronte della pandemia – i lavoratori domestici e di cura in Italia sono ad oggi due milioni, di cui meno della metà in regola⁽¹⁴⁾. E proprio per tali ragioni, il lavoro dell'ILO svolto in materia di

⁽¹³⁾ H. THEOBALD, M. LUPPI, *op. cit.*, spec. p. 636.

⁽¹⁴⁾ DOMINA – OSSERVATORIO SUL LAVORO DOMESTICO, *Quarto rapporto annuale sul lavoro domestico. Analisi, statistiche, trend nazionali e locali*, 2022, p. 158.

protezione sociale e condizioni di lavoro per i prestatori di assistenza – compresi i lavoratori domestici e i lavoratori di cura conviventi – rappresenta un’ottima base di analisi delle sfide del settore, su scala globale. A tal proposito, ricorda peraltro la Commissione Europea, a seguito della raccomandazione del Consiglio sull’accesso alla protezione sociale, gli Stati membri si sono impegnati ad estendere l’accesso ai sistemi di protezione sociale ai lavoratori atipici, comprese le persone che lavorano a tempo parziale. Tra questi, figurano indubbiamente molti dei lavoratori impiegati nel settore oggetto di approfondimento.

Un tema che assume, peraltro, rilevanza centrale, per ulteriori e differenti motivazioni. Riuscendo, infatti, a migliorare le complessive condizioni lavorative dei prestatori di cura – attraverso il contrasto al sommerso e la promozione di un lavoro dignitoso e salari adeguati ⁽¹⁵⁾ – sarebbe possibile non solo risolvere il richiamato problema della scarsità di personale nel settore, ma anche provvedere ad innalzare il livello delle cure offerte. Naturale conseguenza di tale processo, l’almeno parziale contrasto a quello che è stato definito dalla letteratura come il «paradosso del *welfare* italiano», che comporta la traslazione di costi e di responsabilità verso le famiglie, amplificando le disuguaglianze e producendo l’esatto contrario di quello per cui un sistema di protezione sociale esiste e viene organizzato ⁽¹⁶⁾.

2.2. Il ruolo della formazione e professionalizzazione dei lavoratori domestici e di cura

La tematica delle condizioni di lavoro nel settore è, del resto, legata a doppio filo anche ad un altro aspetto ritenuto centrale dalla Commissione: la professionalizzazione dei lavoratori domestici e di cura. Investendo su quest’ultima, infatti, sarebbe possibile perseguire un altro degli obiettivi promossi dalla Strategia Europea, consistente nella costruzione, all’interno dei singoli Stati membri, di mercati del lavoro di cura in cui siano rinvenibili figure professionali capaci di fornire «*long-term care services*» di svariata natura, che spazino dalle attività di cura della casa,

⁽¹⁵⁾ Tematica ampiamente ripresa in L. ADDATI, U. CATTANEO, V. ESQUIVEL, I. VALARINO, *Care work and care jobs for the future of decent work*, ILO, 2018.

⁽¹⁶⁾ S. BORELLI, *Who cares? Who cures? La (mancanza di) dignità sociale per il lavoro di cura*, in *VTDL*, 2020, n. 3, p. 657.

fino ad arrivare a vere e proprie prestazioni di assistenza anche di patologie e problematiche complesse. Prospettiva attraverso cui la Commissione intende sottolineare la rilevanza di un settore che non può più essere demandato ad una gestione informale da parte di soggetti privi delle competenze necessarie per far fronte al progressivo invecchiamento della popolazione e all'aumento della cronicità⁽¹⁷⁾. Ciò, non da ultimo, anche con l'obiettivo di colmare quei gap territoriali ormai evidenti in modo particolare nel nostro Paese e che spesso rendono l'accesso a cure professionali e di alta qualità estremamente complesso⁽¹⁸⁾. A tal proposito la *European Care Strategy* evidenzia proprio come l'Agenda europea per le competenze, anche attraverso i partenariati del patto per le competenze, possa costituire un potenziale elevato per sostenere la riqualificazione nel settore dell'assistenza.

Un percorso di valorizzazione della professionalizzazione della figura è dettato, del resto, dalla sempre maggiore diffusione di assistenti familiari o badanti, generata dalla crescente esigenza, mostrata dalle famiglie, di ricorrere a personale addetto non soltanto all'assistenza e cura dei bambini, ma anche di anziani non autosufficienti⁽¹⁹⁾. I nuclei familiari, infatti, stanno progressivamente accettando la possibilità che attività storicamente relegate dentro le mura domestiche – e in via prevalente demandate alle donne⁽²⁰⁾ – siano gestite (anche) al di fuori del nucleo familiare, superando almeno in parte quei confini culturali per i quali pagare per

(17) Secondo il *Rapporto Osservasalute 2022*, p. 143, l'invecchiamento della popolazione si correla con l'aumento di numerose patologie croniche, che insorgono in età sempre più ridotta.

(18) A dimostrazione della difficoltà che, nel nostro Paese, si riscontra ancora oggi nel promuovere su scala locale interventi efficaci per la gestione della cura e della non autosufficienza si vedano, in primo luogo, i diversi interventi legislativi delle regioni, volti, ancora una volta, a implementare le tutele quasi esclusivamente le tutele nei confronti dei caregivers familiari. Su tutte la l. 28 marzo 2014, n. 2 della Regione Emilia-Romagna.

(19) S. NEGRI, *La costruzione sociale dei profili professionali del lavoro di cura*, in L. CASANO (a cura di), *op. cit.*, pp. 125-126.

(20) S. LAUGIER, *L'etica di Amy. La cura come cambio di paradigma in etica*, in *Iride*, 2011, n. 2, p. 331 ss., evidenzia come le attività di cura siano state storicamente soggette ad una sorta di emarginazione, accentuata dalla relegazione all'interno della sfera domestica, gestite dalle donne.

determinati servizi è stato a lungo considerato socialmente inaccettabile ⁽²¹⁾.

Da qui, allora, l'importanza di quanto promosso in termini di crescita professionale per i *caregivers* da parte della *European Care Strategy*, valutando la possibilità di non distaccare troppo il concetto di assistenza medica dalla cura intesa in senso ampio e arrivando, così, a pensare dei corsi di formazione mirati. Ciò non solo per ovviare alle richiamate criticità del settore, ma anche e soprattutto per consentire una evoluzione a trecentosessanta gradi della figura, attraverso la promozione di una assistenza che esuli dal tradizionale rapporto medico-paziente, ma che valorizzi piuttosto il benessere dell'assistito nel suo complesso ⁽²²⁾.

Riuscendo ad intraprendere tale percorso, come ricorda la Commissione Europea, sarebbe infatti possibile virare verso un sistema di *welfare* in cui l'assistenza informale sia una scelta piuttosto che una necessità.

Un obiettivo che, tuttavia, non risulta essere di facile perseguimento nel nostro Paese, se si considerano gli attuali limiti cui ancora oggi incorre la definizione e qualificazione della figura dell'assistente familiare. In un quasi totale silenzio da parte del legislatore in materia ⁽²³⁾, infatti, la ridefinizione delle competenze professionali e delle relative qualifiche degli operatori nel settore vengono solo saltuariamente toccate anche dalla contrattazione collettiva di riferimento. Basti a tal proposito pensare che il rinnovo del CCNL per il lavoro domestico del 2020 si è limitato, da un lato, ad introdurre percorsi formativi *ad hoc* ⁽²⁴⁾ e, dall'altro, a

⁽²¹⁾ A.R. HOCHSCHILD, *Per amore o per denaro: la commercializzazione della vita intima*, Il Mulino, 2006, spec. p. 46.

⁽²²⁾ L. SPERANZA, *Who cares? Who cures? Perché e meglio non separare umanità e competenza*, in *q. Rivista*, 2019, n. 6, p. 3.

⁽²³⁾ Si veda *infra*, § 4, per un maggiore dettaglio della l. delega 23 marzo 2023, n. 33 in materia di politiche in favore delle persone anziane.

⁽²⁴⁾ P. TOMASSETTI, *Dalle mansioni alla professionalità? Una mappatura della contrattazione collettiva in materia di classificazione e inquadramento del personale*, in *DRI*, 2019, n. 4, p. 1157, mette in evidenza come, a fronte di una contrattazione collettiva che sembra continuare a faticare a stare al passo coi tempi e a cogliere la portata dei mutamenti in atto nel mercato del lavoro, vengano tendenzialmente promosse quattro tipologie di intervento, per così dire "standardizzate", nel tentativo di provare a valorizzare almeno in parte la professionalità: misure di aggiornamento delle declaratorie, con contestuale rimodulazione dei profili professionali, a cui possono essere anche accompagnate misure di riconoscimento intermedi o comunque di passaggi di livello orizzontali, tesi a tipizzare e valorizzare economicamente la polivalenza, oltre che la maggiore responsabilità richiesta al lavoratore. Specularmente, è possibile che vengano

valorizzare il ruolo della certificazione delle competenze, attraverso un generico rimando alle norme UNI. Si è, in altri termini, provato a valorizzare un sistema che nel nostro ordinamento è ancora oggi ampiamente caratterizzato da una forte evanescenza ⁽²⁵⁾, senza tuttavia riuscire a promuovere una reale ed efficace progettualità nella ridefinizione dei profili professionali del settore.

2.3. Gli aspetti connessi alla salute e sicurezza degli operatori

Di particolare rilievo anche le riflessioni proposte in ambito euro-unitario in materia di sicurezza sul lavoro. Viene in tal senso evidenziato, infatti, come la pandemia da Covid-19 non abbia fatto altro che amplificare le difficili condizioni di lavoro in cui versano i professionisti del settore dell'assistenza a lungo termine.

I *caregivers*, del resto, sono da sempre esposti a significativi rischi per la salute non solo fisica, ma anche psicologica che richiedono un intervento mirato e significativo. Pertanto, la Commissione Europea torna ad affrontare una tematica almeno in parte già affrontata dalla Raccomandazione n. 201 del 2011 sul lavoro dignitoso per le lavoratrici e i lavoratori domestici. Gli Stati membri dovrebbero, in tal senso, in consultazione con le organizzazioni dei datori di lavoro domestico e dei lavoratori del settore comparativamente più rappresentative, adottare una serie di misure di svariata natura, aventi l'obiettivo di implementare le tutele sul lavoro. Tra queste, figurano indubbiamente l'adozione di misure volte a ridurre i rischi e i pericoli legati all'attività professionale, al fine di prevenire incidenti, malattie e decessi e di promuovere la sicurezza e la salute anche presso il domicilio che rappresenta luogo di lavoro. Così come rappresenterebbe intervento imprescindibile la costituzione di un sistema di ispezione appropriato, nonché la previsione di adeguate sanzioni in caso di violazioni della relativa legislazione. Parallelamente, viene

istituite commissioni paritetiche, per la riforma dei sistemi di classificazione e inquadramento del personale, cui non è inusuale si affianchi contestualmente il rinvio a patti aziendali di natura sperimentale, qualora essi siano presenti nel settore cui si fa riferimento. Nella maggior parte dei casi, poi interventi di questo tipo vengono accompagnati da misure di sviluppo e di implemento di percorsi formativi in grado di favorire lo sviluppo professionale del singolo lavoratore.

⁽²⁵⁾ L. CASANO, *La riforma del mercato del lavoro nel contesto della "nuova geografia del lavoro"*, in *DRI*, 2017, n. 3, p. 679.

ricordato a livello comunitario, dovrebbero essere promossi percorsi di informazione e formazione mirati alla disciplina della salute e sicurezza sul lavoro, in modo tale da consentire ai lavoratori di cura e domestici di ampliare le proprie competenze anche con specifico riferimento alla materia in esame.

Un sollecito che, anche in questo caso, risulta essere assai sfidante per il nostro Paese, se si considerano i limiti che – in tale ambito – presenta la legislazione nazionale.

In primo luogo, infatti, deve essere considerato che la normativa in materia di lavoro domestico, ancora oggi vigente, risale al 1958. All'interno della legge 2 aprile 1958, n. 339, il dovere di tutela della salute e sicurezza sul luogo di lavoro era limitato ad una generale previsione di garanzia della tutela psicofisica del lavoratore domestico. A tal proposito, in particolare, l'articolo 6 della summenzionata legge, si limitava a prevedere quale unico onere in capo al datore di lavoro, quello di assicurare al prestatore di cure un ambiente di lavoro non nocivo sia sul piano squisitamente fisico, che morale. Contestualmente, il decreto legislativo 19 settembre 1994, n. 626, aveva provveduto ad escludere il lavoro domestico dall'ambito delle tutele in materia di salute e sicurezza.

Con l'avvento del Testo Unico (decreto legislativo n. 81/2008, che ha abrogato il decreto legislativo n. 626/1994), non si può dire che le richiamate criticità (e i conseguenti limiti alla tutela dei lavoratori domestici) siano *in toto* venute meno. Infatti, la normativa ha confermato l'esclusione di tali categorie di professionisti dalle tutele previste dal testo normativo, laddove non include il lavoratore domestico nell'ambito dell'articolo 2. La *ratio* di tale disposizione parrebbe essere – in linea con le previgenti disposizioni legislative – quella di andare ad escludere dall'ambito di applicazione del decreto tutte quelle attività che, caratterizzate dal connotato della familiarità, fuoriescono dall'ambito di tradizionale tutela del lavoro prestato «dentro l'impresa». Ne deriva pertanto che la tutela del lavoratore domestico è, ancora oggi, in tali prospettive, assegnata al richiamato articolo 6 della legge n. 339/1958, non espressamente abrogato ⁽²⁶⁾.

Sotto il profilo prevenzionistico, parallelamente, risulta ancora oggi vigente la legge 3 dicembre 1999, n. 493. Sebbene la normativa abbia ampliato indubbiamente le tutele assicurative nei confronti dei lavoratori

⁽²⁶⁾ P. DE VITA (a cura di), *La tutela della salute e sicurezza nell'ambito del lavoro domestico*, Dossier ADAPT, 2009, n. 7, p. 9.

domestici, deve parallelamente essere sottolineato come l'articolo 6, comma 2, lettera *b*, sia stato recentemente sottoposto a questione di legittimità costituzionale, con specifico riferimento a quelle prestazioni di cura svolte informalmente all'interno delle mura domestiche. La Corte d'Appello di Salerno, sez. lav., ha infatti interpellato la Corte costituzionale circa la legittimità del richiamato articolo in merito agli articoli 2, 3, 29, 35, 38 e 117, comma 1, Cost., secondo cui «Ai fini delle disposizioni del presente capo [Assicurazione contro gli infortuni in ambito domestico], per “ambito domestico” si intende l'insieme degli immobili di civile abitazione e delle relative pertinenze ove dimora il nucleo familiare dell'assicurato; qualora l'immobile faccia parte di un condominio, l'ambito domestico comprende anche le parti comuni condominiali». Sul punto, a conferma dell'obsolescenza della normativa nazionale in materia, la Suprema Corte – pur dichiarando l'inammissibilità della questione in ragione dell'impossibilità della Corte costituzionale di estendere l'ambito di assicurazione contro il rischio infortunistico per invalidità permanente causata dalle attività di cura prestate in ambito domestico – ha inteso auspicare un intervento del legislatore in materia ⁽²⁷⁾. Anticipando, pertanto, almeno in parte, la Commissione Europea, la giurisprudenza nazionale ha posto l'attenzione sull'esigenza di ripensare l'attuale normativa in materia, individuando strumenti maggiormente idonei per la tutela dei cosiddetti caregiver (anche familiari) non da ultimo anche sul piano assicurativo.

3. Le possibili difficoltà attuative

Per quanto le indicazioni fornite dalla Commissione Europea rappresentino un rilevante sollecito per le nazioni comunitarie – e in particolar modo l'Italia – ad affrontare la tematica della cura in modo strutturato, è altrettanto innegabile che le stesse potrebbero incontrare alcune difficoltà attuative all'interno dei singoli Stati membri.

⁽²⁷⁾ Per un approfondimento dei contenuti della sentenza si veda I. TAGLIABUE, *Lavoro informale di cura e tutele assicurative: dalla Corte costituzionale un sollecito al legislatore per una estensione delle garanzie per i caregivers familiari (nota a C. cost. 28 luglio 2022, n. 202)*, in *DRI*, 2023, n. 1, pp. 157-163.

Come evidenziato dalla FEPS (*The Foundation for European Progressive Studies*)⁽²⁸⁾, occorre interrogarsi sulle modalità con cui, all'interno dei singoli Paesi dell'Unione, le direttive fornite a livello comunitario potranno essere concretamente realizzate. Ciò non da ultimo in considerazione dei diversi approcci che sono stati fino ad oggi adottati dai singoli Stati: se, da un lato, infatti – come richiamato – i Paesi del mediterraneo hanno da sempre promosso un approccio familista alla gestione della cura⁽²⁹⁾, dall'altro, le nazioni dell'Europa continentale hanno storicamente adottato un approccio differente, sebbene non sempre efficace. Il quesito, che ancora oggi rimane senza risposta, pertanto, è se l'Unione Europea si stia sufficientemente attrezzando per essere all'altezza delle affermazioni secondo cui i valori europei possono prosperare solo in una società in grado di prestare cura ed assistenza nei confronti delle persone bisognose. Perché ciò sia possibile, tuttavia, sarà indispensabile che ognuno dei singoli Paesi adotti misure mirate e concrete, volte a fornire risposta ai crescenti bisogni della popolazione.

4. Conclusioni: tra processi normativi *in itinere* e potenziale ruolo della contrattazione collettiva

Al fine di perseguire tali obiettivi, un ruolo determinante, nel nostro Paese, potrebbe essere ricoperto tanto dal legislatore quanto dalla contrattazione collettiva di settore.

Da un lato, infatti, di indubbio rilievo risulta essere l'approvazione della legge delega 23 marzo 2023, n. 33 in materia di non autosufficienza, la cui traduzione in indicazioni puntuali dovrebbe essere oggetto di decreti legislativi da approvare entro gennaio 2024. Alla base di tale intervento una rinnovata consapevolezza circa la centralità del tema e la volontà di provvedere – per la prima volta – ad una strutturale riforma del settore. Lo scopo della richiamata legge, infatti, risiede proprio nella semplificazione delle attuali politiche per gli anziani e dell'accesso agli interventi e ai servizi sanitari, promuovendo un più efficiente sistema integrato di

⁽²⁸⁾ THE FOUNDATION FOR EUROPEAN PROGRESSIVE STUDIES, *European Care Strategy: a chance to ensure inclusive care for all?*, 2023.

⁽²⁹⁾ Nel merito, A.M. BATTISTI, *Working carers. Misure di conciliazione vita-lavoro*, in *MGL*, 2019, n. 1, pp. 65-88.

coordinamento tra i diversi attori coinvolti, anche su scala regionale e locale.

Di rilievo per il caso di specie quanto previsto dall'articolo 5 della legge n. 33/2023, recante la delega al Governo in materia di politiche per la sostenibilità economica e la flessibilità dei servizi di cura e assistenza a lungo termine per persone anziane e/o non autosufficienti. La legge delega in particolare sollecita il Presidente del Consiglio dei Ministri e i Ministeri coinvolti ad adottare, entro il 31 gennaio 2024, uno o più decreti legislativi volti a garantire la sostenibilità economica e la flessibilità dei servizi per la *long term care* (comma 1). Per perseguire tale obiettivo, il comma 2 sollecita, da un lato, la promozione di un progressivo potenziamento delle prestazioni assistenziali in favore delle persone anziane e non autosufficienti e, dall'altro, la definizione delle modalità di formazione del personale addetto alle richiamate attività. Parallelamente, nell'ottica di una valutazione complessiva dell'attuale sistema di gestione della cura a livello nazionale, la legge ricorda altresì l'importanza del sostegno anche ai *caregiver* familiari, attraverso previsioni mirate ed efficaci.

Il tutto tenendo sempre in considerazione la già richiamata esigenza di sostenibilità economica degli interventi adottati e da adottare.

Dall'altro lato, del resto, quando si parla di settore della cura, non può essere trascurato che la regolamentazione dello stesso è, oggi, ampiamente demandata alla contrattazione collettiva⁽³⁰⁾.

Per tale ragione, pur tenendo in considerazione la centralità delle richiamate novità legislative, sarebbe auspicabile un intervento delle parti sociali – dettato da una rinnovata consapevolezza circa le criticità del settore – che porti ad una significativa inversione di rotta delle politiche fino ad oggi adottate.

Nonostante, infatti, molto dipenda dal quadro istituzionale e giuridico in cui è inserita, è importante provare a comprendere in che modo la contrattazione collettiva possa guadagnare sempre maggiore spazio⁽³¹⁾, riuscendo così nell'intento di promuovere la diffusione di (rinnovati) sistemi di relazioni industriali assoggettati a regole certe⁽³²⁾, che possano

⁽³⁰⁾ S. BORELLI, *op. cit.*, p. 171.

⁽³¹⁾ A.M. BATTISTI, *Lavoro sostenibile. Imperativo per il futuro*, Giappichelli, 2018, p. 236.

⁽³²⁾ Il tema è affrontato in T. TREU, *Il lavoro nella legislatura: bilanci e proposte*, in *Nuovi Lavori*, 23 gennaio 2018, in cui viene posto in evidenza come le relazioni

contribuire all'affermazione di un lavoro che sia sempre più sostenibile⁽³³⁾. In tale contesto, pertanto, la sfida cui dovranno rispondere le parti sociali – supportate dal contesto istituzionale – risiederà prevalentemente nel riuscire ad oltrepassare quei limiti ancora oggi confermati dal rinnovo del CCNL per il lavoro domestico siglato nel 2020. Solo a tali condizioni, infatti, sarà possibile garantire, realtà lavorative più dignitose per gli operatori del settore, che, da un lato, passino attraverso ad un ripensamento della figura professionale dell'assistente familiare e che, dall'altro, sappiano intercettare i solleciti in materia di salute e sicurezza paventati dalla Commissione Europea.

Abstract

European Care Strategy for caregivers and care receivers: dall'Europa nuove sfide in materia di protezione sociale, professionalità e sicurezza sul lavoro

Obiettivi: ripercorrere i contenuti della European Care Strategy for caregivers and care receivers evidenziandone gli elementi di novità. **Metodologia:** analisi giuridico – normativa. **Risultati:** le novità proposte dalla Commissione Europea costituiscono uno stimolo per gli Stati membri ad adottare misure idonee a garantire una efficace gestione della non autosufficienza. **Limiti e implicazioni:** la concreta realizzazione di quanto proposto dalla Strategia Europea potrebbe risultare complesso in ragione delle peculiarità dei diversi Stati membri. **Originalità:** nel nostro Paese, al fine di perseguire gli obiettivi promossi a livello comunitario, un ruolo determinante potrebbe essere giocato tanto dalla normativa nazionale che dalla contrattazione collettiva.

Parole chiave: cura, caregivers, Commissione europea.

European Care Strategy for caregivers and care receivers: new challenges about social protection, professionalism and health and safety from Europe

Purpose: review of the European Care Strategy for caregivers and care receivers **Methodology:** analysis of legal and regulatory environments **Findings:** European Commission's recommendations promote a new strategy about disability and non self-sufficiency. **Research limitations/implications:** the concrete realization of what is proposed by the European Strategy might result into a difficult implementation due to the

industriali in Italia siano ancora ampiamente prive, uniche in Europa, di regole certe e fondamentali.

⁽³³⁾ Di “lavoro sostenibile” e di come le relazioni industriali possano contribuire ad incoraggiarlo parla A.M. BATTISTI, *op. cit.*, p. 236.

single peculiarities of the member states **Originality:** Italian legislation and collective bargaining could promote new standards for care giving and care receiving.

Keywords: care, caregivers, European Commission.

Professionalità e formazione negli accordi sul FNC e nei contratti di espansione

Anna Piovesana*

Sommario: 1. Professionalità e formazione tra contrattazione collettiva e intervento pubblico. – 2. Gli accordi collettivi per l'accesso al Fondo nuove competenze. – 3. La formazione negli accordi per l'accesso al Fondo nuove competenze. – 3.1. L'accordo aziendale Sielte S.p.A. – 3.2. L'accordo aziendale Fincantieri S.p.A. – 3.3. L'accordo territoriale tra l'Associazione Industriali di Torino e le OO.SS. del 12 dicembre 2022. – 4. Fondo nuove competenze: alcune riflessioni e spunti critici. – 5. Il contratto di espansione per la formazione e riqualificazione del personale. – 5.1. Il contratto di espansione del Gruppo TIM. – 5.2. Il contratto di espansione di Autostrade per l'Italia. – 5.3. Il contratto di espansione del Gruppo Marelli. – 6. Contratto di espansione: punti di forza e criticità. – 7. Professionalità e formazione per l'occupazione e per l'occupabilità.

1. Professionalità e formazione tra contrattazione collettiva e intervento pubblico

In un contesto di profonda trasformazione dei sistemi produttivi e dell'organizzazione del lavoro, determinata dalla transizione digitale ed ecologica, la riconversione professionale dei lavoratori ⁽¹⁾ svolge un ruolo determinante per contrastare la disoccupazione e la povertà lavorativa ⁽²⁾.

* *Assegnista di ricerca in Diritto del lavoro, Università degli Studi di Udine.*

⁽¹⁾ Intesa come rivisitazione delle loro competenze (sia tecnico professionali, che trasversali c.d. *soft skills*, quali empatia, comunicazione, creatività e collaborazione).

⁽²⁾ In tal senso M. BROLLO, *Introduzione: "PRIN" sui bisogni dei lavoratori poveri e dintorni*, in *LDE*, 2022, n. 1, che presenta i primi risultati della ricerca PRIN 2017 "WORKING POOR N.E.E.D.S.: New Equity, Decent work and Skills". Più ampiamente, sulle politiche di contrasto alla povertà nel lavoro, si rinvia ai vari contributi contenuti nel focus *La povertà nonostante il lavoro*, in *LDE*, 2022, n. 1.

Tale processo di riconversione rappresenta una grande sfida che richiede di investire in politiche attive e, in particolare, in formazione, tema questo destinato a divenire centrale non solo per le istituzioni pubbliche, ma anche per la contrattazione collettiva di qualunque livello.

È stato autorevolmente osservato⁽³⁾ che la contrattazione collettiva e gli Enti Bilaterali, oggi più che mai, sono chiamati a svolgere un ruolo integrativo e, ove necessario, anche di supplenza dell'azione pubblica per rinnovare i contenuti e le strutture della formazione professionale.

Una partecipazione diretta delle parti sociali alle attività di formazione e alle politiche attive è diffusa in altri stati ed ha precedenti storici nella nostra esperienza⁽⁴⁾.

La stessa Unione Europea, nel “battezzare” l'anno 2023 come l'anno europeo delle competenze, ha richiamato l'attenzione degli Stati membri e della rappresentanza di imprese e di lavoratori sulla centralità della formazione e della riqualificazione professionale per accrescere le competenze e trasformare le professionalità. In tal senso è fortemente incoraggiato il dialogo tra imprese e parti sociali⁽⁵⁾.

Obiettivo del presente contributo è quello di analizzare il tema della formazione quale strumento per lo sviluppo della professionalità, per l'occupazione e per l'occupabilità, nell'ambito di due particolari misure, quali il Fondo nuove competenze e i contratti di espansione⁽⁶⁾, nelle quali contrattazione collettiva ed intervento pubblico coesistono e intrecciano il loro raggio d'azione. Com'è noto, infatti, sia nel FNC che nei i contratti di espansione la formazione è regolata con accordo collettivo, ma è, o può essere, finanziata con risorse pubbliche. Un altro elemento di raccordo tra contratto collettivo e sistema pubblico è il meccanismo di messa in trasparenza e di certificazione delle competenze acquisite dai lavoratori, previsto nel FNC. Gli accordi collettivi devono infatti

⁽³⁾ Così T. TREU, *Introduzione*, in *XXIV Rapporto mercato del lavoro e contrattazione collettiva 2022*, in <https://www.cnel.it/>.

⁽⁴⁾ Così T. TREU, *Introduzione*, cit. In tal senso anche M. TIRABOSCHI, *Politiche attive e contrattazione collettiva*, in *C&CC*, 2022, n. 2, pp. 4-5, che menziona esperienze di bilateralità nel Nord Europa e in particolare in Svezia.

⁽⁵⁾ Sul punto M. TIRABOSCHI, *L'anno europeo delle competenze*, in *C&CC*, 2023, n. 2, p. 4, e C. GAROFALO, *Incentivi e formazione*, ADAPT University Press, ADAPT Labour Studies e-Book series, in corso di pubblicazione.

⁽⁶⁾ Si tratta in entrambi i casi di strumenti previsti dalla legge finalizzati a supportare le imprese (in modi diversi, come si avrà modo di approfondire in seguito) nelle trasformazioni/riorganizzazioni aziendali connesse alla transizione digitale ed ecologica.

prevedere il rilascio ai lavoratori di un'attestazione finale di validazione o la vera e propria certificazione delle competenze, secondo il sistema pubblico, regolata dal decreto legislativo n. 13/2013 ⁽⁷⁾.

2. Gli accordi collettivi per l'accesso al Fondo nuove competenze

Com'è noto, il Fondo nuove competenze, introdotto sperimentalmente dal c.d. decreto rilancio (articolo 88, decreto-legge n. 34/2020, convertito dalla legge n. 77/2020) ⁽⁸⁾ è nato con la finalità di favorire la graduale ripresa delle attività produttive dopo l'emergenza pandemica da Covid-19.

Il Fondo, costituito presso l'Agenzia nazionale delle politiche attive (Anpal) ⁽⁹⁾ rimborsa alle imprese il costo, inclusi i contributi previdenziali e assistenziali, delle ore destinate alla frequenza dei percorsi formativi di sviluppo delle competenze dei lavoratori, previsti nell'ambito di specifici accordi sindacali, di rimodulazione dell'orario di lavoro, sottoscritti a livello aziendale o territoriale da imprese, associazioni dei datori di lavoro e associazioni sindacali dei lavoratori comparativamente più

⁽⁷⁾ Nel contratto di espansione, ex art. 41, comma 8, d.lgs. n. 148/2015, è lo stesso progetto di formazione e riqualificazione a dover essere certificato da organismi terzi, pubblici o privati, rispetto all'impresa. Sulla certificazione delle competenze, si rinvia, tra molti a U. BURATTI, L. CASANO, L. PETRUZZO (a cura di), *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*, ADAPT University Press, 2013; L. CASANO, *Quadri nazionali delle qualifiche: la situazione alla luce degli sviluppi europei*, in *DRI*, 2015, n. 3, p. 905 ss.; L. CASANO, *Il sistema della formazione continua nel decreto legislativo n. 150/2015*, in *DRI*, 2016, n. 2, p. 455 ss.

⁽⁸⁾ Tale norma è stata successivamente modificata dall'art. 4 del d.l. 14 agosto 2020, n. 104, conv. dalla l. 13 ottobre 2020, n. 126, nonché dall'art. 9, comma 8, del d.l. 30 dicembre 2021, n. 228, conv. dalla l. 25 febbraio 2022, n. 15. Il FNC è stato attuato sulla base delle disposizioni del d.i. 9 ottobre 2020 e del d.i. integrativo 22 gennaio 2021. Il d.C.S. 10 giugno 2022, n. 159 ha cambiato le modalità di erogazione delle risorse del Fondo.

⁽⁹⁾ L'art. 3, d.l. 22 giugno 2023, n. 75 ha previsto la soppressione dell'Anpal a far data dall'entrata in vigore di un decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri di riorganizzazione del Ministero del lavoro che dovrebbe essere emanato entro il 30 ottobre 2023. Dalla medesima data, tutte le funzioni dell'Anpal restano assorbire da parte del Ministero del lavoro.

rappresentative sul piano nazionale, ovvero dalle loro rappresentanze in azienda ⁽¹⁰⁾.

Nella prima stagione della misura, le attività formative potevano essere finalizzate alla manutenzione e all'accrescimento (*reskilling e upskilling*) della professionalità del lavoratore, utile per l'impiegabilità dello stesso all'interno della medesima azienda a fronte di riorganizzazioni/trasformazioni della produzione, dell'organizzazione e del lavoro ⁽¹¹⁾, ovvero, per favorirne la ricollocazione esterna in diverse realtà aziendali ⁽¹²⁾. Nel primo caso, la formazione serviva per evitare licenziamenti e/o Cassa Integrazione, mentre, nel secondo, era finalizzata ad incrementare l'occupabilità del lavoratore.

Il sistema imprenditoriale ha dimostrato grandissimo interesse per la misura tanto che, a maggio 2021, secondo i dati Anpal, erano già state accolte 2.751 istanze di accesso al Fondo, per complessivi 243 mila lavoratori coinvolti e 24 milioni di ore di formazione previste ⁽¹³⁾. Le risorse più ingenti, stanziare inizialmente, sono state rapidamente esaurite e si è quindi reso necessario rifinanziare la misura.

Dopo i primi provvedimenti assunti a tal fine, in cui sono state utilizzate principalmente risorse derivanti da REACT-EU26 ⁽¹⁴⁾, il Piano Nuove Competenze (PNC) ha previsto che un ulteriore miliardo di euro venisse destinato al rifinanziamento del Fondo, sempre a valere sulle risorse di REACT-EU, allo scopo di dare continuità nel tempo all'azione dello stesso.

⁽¹⁰⁾ Per una prima rassegna di accordi sul FNC si rinvia a G. IMPELLIZZIERI, *Fondo nuove competenze e contrattazione collettiva: una rassegna ragionata*, in *DRI*, 2021, n. 3, p. 895 ss. Si veda anche E. MASSAGLI, G. IMPELLIZZIERI, *Fondo nuove competenze: funzionamento, elementi di originalità e primi rilievi critici*, in *DRI*, 2020, n. 4, p. 1191 ss.

⁽¹¹⁾ Nel testo dell'art. 88, d.l. n. 34/2020, convertito dalla l. n. 77/2020, indicate come intese di rimodulazione dell'orario per mutate esigenze organizzativo produttive.

⁽¹²⁾ Nel testo dell'art. 88, d.l. n. 34/2020, convertito dalla l. n. 77/2020, indicate come intese di rimodulazione dell'orario per favorire percorsi di ricollocazione dei lavoratori.

⁽¹³⁾ Si veda ANPAL, *Fondo Nuove Competenze: i dati Anpal confermano il successo della misura*, nota 6 maggio 2021, consultabile in <http://www.anpal.gov.it>.

⁽¹⁴⁾ Si veda il decreto del Commissario straordinario Anpal di data 1° febbraio 2022 n. 27, che ha riaperto l'istruttoria e la valutazione di tutte le istanze di accesso al Fondo nuove competenze presentate entro il 30 giugno 2021, trovando copertura finanziaria, oltre che in economie, per circa 500 milioni di euro nelle risorse del fondo REACTEU (confluite nel programma operativo SPAO Sistemi per le politiche attive del lavoro) secondo quanto previsto dalla l. 30 dicembre 2020, n. 178.

Proprio in attuazione di quanto previsto dal PNC è stato emanato il decreto interministeriale 22 settembre 2022 (pubblicato il 3 novembre 2022), il quale interviene non solo a rifinanziare il Fondo ⁽¹⁵⁾, ma anche a rivisitarne alcuni tratti salienti, apportando modifiche al decreto interministeriale 9 ottobre 2020, come integrato dal decreto interministeriale 22 gennaio 2021 ⁽¹⁶⁾.

La novità più eclatante prevista da tale provvedimento è, a nostro avviso, il vero e proprio mutamento/restringimento delle finalità del Fondo che, da strumento finalizzato genericamente a fronteggiare le “mutate esigenze organizzative e produttive dell’impresa” (per la ricollocazione interna dei lavoratori), ovvero a “favorire percorsi di ricollocazione” (esterna) degli stessi, diviene strumento esclusivamente destinato a gestire la transizione ecologica e digitale in funzione di precisi processi individuati nell’articolo 3 del decreto.

Se è evidente che l’obiettivo (condivisibile) del decreto era quello di indirizzare le nuove risorse economiche a finanziare attività formative in quei settori, quali appunto il digitale e la sostenibilità ambientale, che costituiscono le priorità del PNRR e di *Next Generation EU*, ciò che lascia perplessi è che il decreto, nel predeterminare in modo rigido i processi a fronte dei quali le imprese possono chiedere l’intervento del Fondo (articolo 3), di fatto, ha eliminato la possibilità di intese per l’occupabilità esterna. Infatti i predetti processi consistono, pressoché esclusivamente, in innovazioni aziendali che richiedono un rinnovamento delle competenze dei lavoratori per adeguarli al nuovo contesto produttivo ⁽¹⁷⁾ e non per riallocarli in contesti diversi.

⁽¹⁵⁾ Il rifinanziamento copre gli oneri per la formazione prevista dalle specifiche intese di rimodulazione dell’orario di lavoro, sottoscritte entro il 31 dicembre 2022.

⁽¹⁶⁾ Per un esame approfondito delle novità apportate alla disciplina del FNC dal d.i. 22 settembre 2022 si rinvia a P.A. VARESI, *Le politiche attive del lavoro nella prima fase di attuazione del PNRR*, in *XXIV Rapporto mercato del lavoro e contrattazione collettiva 2022*, in <https://www.cnel.it/>.

⁽¹⁷⁾ Il d.i. estende la possibilità di accesso al FNC anche a: i datori di lavoro che, in sede di intesa sindacale, identifichino un fabbisogno di adeguamento strutturale delle competenze dei lavoratori conseguente alla sottoscrizione di accordi di sviluppo per progetti di investimento strategico (di cui all’art. 43 del d.l. 25 giugno 2008, n. 112); i datori di lavoro che siano ricorsi al Fondo per il sostegno alla transizione industriale (di cui all’art. 1, comma 478, della l. 30 dicembre 2021, n. 234); le società a partecipazione pubblica di cui al d.lgs. 19 agosto 2016, n. 175.

Le altre novità previste dal decreto sono essenzialmente due: *a)* la rimodulazione delle coperture finanziarie ⁽¹⁸⁾; *b)* l'affermazione di un ruolo strutturale dei Fondi paritetici interprofessionali che “di norma” sovvenzionano l'attività di formazione ⁽¹⁹⁾.

Detta formazione (di durata variabile tra un minimo di 40 ore ed un massimo di 200 ore per ciascun lavoratore coinvolto) viene erogata mediante il ricorso a soggetti qualificati (enti accreditati a livello nazionale o regionale, Istituti di istruzione secondaria di secondo grado, Università statali o non statali legalmente riconosciute, ITS, i Centri per l'istruzione degli adulti-CPIA, ecc.), mentre, contrariamente a quanto previsto in precedenza, l'impresa non può più essere il soggetto erogatore della formazione.

Considerato che alla data del 20 febbraio 2023 era già stato superato il miliardo di euro di importi richiesti con le istanze dei datori presentate al Fondo, il 24 febbraio 2023, sono stati approvati, pressoché contestualmente, la legge di conversione del c.d. decreto milleproroghe ⁽²⁰⁾, che ha esteso al 2023 la possibilità da parte del FNC di finanziare accordi di rimodulazione dell'orario di lavoro finalizzati alla realizzazione di percorsi formativi e un nuovo decreto Anpal ⁽²¹⁾. Tale provvedimento ha rifinanziato il Fondo per un ammontare di 180 milioni di euro e riaperto i termini di presentazione delle domande da parte dei datori di lavoro fino al 27 marzo 2023.

Da ultimo, il decreto-legge n. 48/2023, conv. in legge n. 85/2023 (c.d. decreto lavoro) ha nuovamente rifinanziato il Fondo mediante risorse provenienti dal Piano Nazionale Giovani, donne, lavoro (cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo Plus) con l'obiettivo di rendere tale misura da transitoria a strutturale del nostro sistema ⁽²²⁾.

⁽¹⁸⁾ Più precisamente, il decreto prevede che, in via ordinaria, il Fondo rimborsi il 60% della retribuzione oraria, al netto degli oneri previdenziali e assistenziali, per le ore destinate alla formazione e rimborsi interamente gli oneri relativi ai contributi previdenziali ed assistenziali. La quota di retribuzione finanziata dal Fondo potrà essere elevata al 100% solo nel caso in cui gli accordi sindacali prevedano, oltre alla rimodulazione dell'orario di lavoro finalizzata a percorsi formativi, una riduzione dell'orario normale di lavoro a parità di retribuzione complessiva.

⁽¹⁹⁾ Sul ruolo dei fondi paritetici interprofessionali nella gestione della formazione si veda C. GAROFALO, *op. cit.*

⁽²⁰⁾ L. 24 febbraio 2023, n. 14 che ha convertito il d.l. 29 dicembre 2022, n. 198.

⁽²¹⁾ Decreto Anpal 24 febbraio 2023.

⁽²²⁾ Così G. IMPELLIZZIERI, *Sviluppo delle competenze: alternanza formativa, Fondo nuove competenze e personale dell'Agenzia Industrie Difesa*, in. E. DAGNINO, C.

L'articolo 19 del predetto decreto conferma che il Fondo è finalizzato a sovvenzionare le intese, sottoscritte a partire dal 2023, volte a favorire l'aggiornamento della professionalità dei lavoratori a seguito della transizione digitale ed ecologica.

3. La formazione negli accordi per l'accesso al Fondo nuove competenze

Come accennato nel paragrafo che precede, l'accesso alle risorse del Fondo nuove competenze è subordinato alla sottoscrizione di un accordo sindacale (aziendale o territoriale) di rimodulazione dell'orario di lavoro che deve individuare i processi funzionali alla transizione digitale e/o ecologica in relazione ai quali si rende necessario un aggiornamento delle professionalità dei lavoratori⁽²³⁾ e al quale deve essere alligato un apposito progetto formativo. Tale progetto deve contenere: le competenze professionali alla cui acquisizione è finalizzata la formazione, individuate nell'ambito di elenchi tassativi allegati al decreto, i lavoratori coinvolti nel progetto, il numero di ore dell'orario di lavoro da destinare alla formazione, i soggetti erogatori della formazione, la durata, le modalità di svolgimento del percorso di apprendimento, le modalità di valorizzazione del patrimonio delle competenze possedute dal lavoratore, le modalità di personalizzazione dei percorsi di apprendimento, le modalità di messa in trasparenza e attestazione delle competenze acquisite in esito ai percorsi. Sotto quest'ultimo versante, l'articolo 4, comma 2, decreto interministeriale 22 settembre 2022 precisa che i progetti

GAROFALO, G. PICCO, P. RAUSEI (a cura di), *Commentario al d.l. 4 maggio 2023, n. 48 c.d. "decreto lavoro", convertito con modificazioni in l. 3 luglio 2023, n. 85*, ADAPT University Press, ADAPT Labour Studies e-Book series, 2023 n. 100, p. 212 ss.

(23) La scelta va fatta tra uno o più processi tassativamente individuati dall'art. 3 del d.l. 22 settembre 2022 e, precisamente, tra: a) innovazioni nella produzione e commercializzazione di beni e servizi che richiedono un aggiornamento delle competenze digitali; b) innovazioni aziendali volte all'efficientamento energetico e all'uso di fonti sostenibili; c) innovazioni aziendali volte alla promozione dell'economia circolare, alla riduzione di sprechi e al corretto trattamento di scarti e rifiuti, incluso trattamento acque; d) innovazioni volte alla produzione e commercializzazione di beni e servizi a ridotto impatto ambientale; e) innovazioni volte alla produzione e commercializzazione sostenibile di beni e servizi nei settori agricoltura, silvicoltura e pesca, incluse le attività di ricettività agrituristica; f) promozione della sensibilità ecologica, di azioni di valorizzazione o riqualificazione del patrimonio ambientale, artistico e culturale.

formativi sono finalizzati di norma, al conseguimento di qualificazioni incluse nel Repertorio nazionale, nelle sue articolazioni regionali, e al rilascio di una attestazione finale di messa in trasparenza, validazione o certificazione ai sensi e per gli effetti del decreto legislativo n. 13/2013⁽²⁴⁾, anche ai fini della riconoscibilità e della spendibilità di sistema degli eventuali crediti formativi maturati⁽²⁵⁾.

Da quanto sopra, è evidente che il cuore dell'accordo sindacale e del relativo progetto allegato è la formazione, intesa come strumento per l'aggiornamento, lo sviluppo e l'accrescimento della professionalità dei lavoratori in funzione delle esigenze organizzative e produttive dell'impresa connesse con i processi di digitalizzazione e/o transizione ecologica in atto.

Il sindacato è chiamato dal legislatore a partecipare in modo attivo alla costruzione e declinazione della formazione⁽²⁶⁾, anche se non è mancato chi ha messo in luce il rischio, nella prassi, di una sottonegoziazione dei contenuti formativi⁽²⁷⁾. È stato in proposito evidenziato⁽²⁸⁾ che

⁽²⁴⁾ L'art. 4, comma 2, d.l. 22 settembre 2022 precisa che la validazione e la certificazione dovranno essere effettuate secondo le Linee guida in materia di certificazione delle competenze adottate con il d.l. 5 gennaio 2021 e secondo le specifiche disposizioni regionali.

⁽²⁵⁾ Ai sensi dell'art. 4, comma 2, d.l. 22 settembre 2022, in presenza di bisogni specifici che rendano opportuno erogare servizi formativi non direttamente riferibili a qualificazioni ricomprese nel Repertorio nazionale, nelle sue articolazioni regionali, questi dovranno essere almeno in un'attestazione finale di messa in trasparenza degli apprendimenti ai sensi delle linee guida di cui al citato d.l. 5 gennaio 2021, primariamente referenziati alle aree di attività dell'Atlante del lavoro o, in assenza e nelle more di un ampliamento delle stesse, con riferimento ad altri standard a valenza nazionale ed europea applicabili.

⁽²⁶⁾ In tal senso, C. VALENTI, *La valorizzazione della professionalità nel post-pandemia: nove opportunità*, in *LDE*, 2021, n. 3, p. 14 ss. Evidenzia il fatto che il ruolo della contrattazione collettiva è essenziale per il buon funzionamento della misura anche M. TALARICO, *Dagli artt. 33 e 34 st. lav. ai servizi per il lavoro: il ruolo del sindacato*, in E. MINGIONE, F. SCARPELLI, L. GIASANTI (a cura di), *Lo Statuto dei lavoratori alla prova dell'oggi*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2022, p. 141.

⁽²⁷⁾ Da una prima analisi, effettuata nel 2021 da ADAPT, su un campione di 57 testi contrattuali (sottoscritti negli anni 2020-2021), era emerso che in fase di trattative contrattuali non si era registrata alcuna conflittualità tra le parti e l'impressione era quella che i piani formativi fossero somministrati unilateralmente dalla direzione delle aziende. Per un'analisi sul punto si rinvia a G. IMPELLIZZIERI, *Fondo nuove competenze e contrattazione collettiva*, cit., p. 902.

⁽²⁸⁾ M. TIRABOSCHI, *Fondo nuove competenze e contrattazione collettiva*, in *C&CC*, 2022, n. 10, pp. 4-5.

l'introduzione da parte del decreto interministeriale 22 settembre 2022, di tassativi elenchi di competenze alla cui acquisizione devono essere finalizzati gli accordi e i relativi progetti formativi, finisce per ridurre lo spazio di manovra del sindacato nella determinazione dei contenuti delle azioni formative in cui coinvolgere i lavoratori.

Indubbiamente la predeterminazione delle competenze, operata dal decreto interministeriale, rappresenta un elemento di rigidità e di vincolatività per le parti contrattuali, tuttavia, gli spazi dell'azione sindacale ci sembrano comunque molteplici, ben potendo le OO.SS. concorrere a determinare le modalità della formazione, l'ammontare delle ore destinato ai percorsi e finanche contribuire alla personalizzazione degli stessi.

Da un'analisi effettuata su un campione di contratti (seppur numericamente non significativo rispetto alla totalità degli accordi firmati) ⁽²⁹⁾ sono emerse diverse "intese virtuose" in cui il sindacato è stato coinvolto dalle imprese nella proposizione e nella valutazione dei programmi formativi, nella scelta delle modalità di attuazione della formazione, nella verifica *ex post* della formazione effettuata.

⁽²⁹⁾ Sono stati analizzati una trentina di accordi, elencati nel seguito, reperiti nel sito del CNEL (www.cnel.it), nei siti istituzionali di diverse organizzazioni sindacali e datoriali e sono stati consultati i Rapporti ADAPT, *La contrattazione collettiva in Italia 2021 e 2022*. Nel settore delle telecomunicazioni: accordi Tim 9 novembre 2020 e 14 dicembre 2022; accordi Vodafone 9 novembre 2020 e 6 dicembre 2022; accordi Wind Tre S.p.A. 1° dicembre 2020, 15 giugno 2021 e del 29 novembre 2022; accordo Open Fiber S.p.A. 21 dicembre 2022; accordo Corvisan S.p.A. 23 dicembre 2022; accordo Sielte S.p.A. 16 novembre 2022. In altri settori: accordo Autogrill Italia 28 novembre 2020; accordo Coca Cola 21 dicembre 2020; accordo Granarolo S.p.A. 5 novembre 2020; accordo Leroy Merlin 7 aprile 2021; accordo Castel 27 aprile 2021; accordo Bricocenter 30 marzo 2021; accordo Sirti 19 novembre 2020 accordo Leonardo 17 dicembre 2020; accordo Italo 23 dicembre 2020; accordo Banco BPM 29 dicembre 2020; accordo Unicoop Tirreno 19 maggio 2021; accordo Europea Microfusioni Aerospaziali, 21 dicembre 2020; accordo Pilkinton Italia S.p.A. 26 gennaio 2021; accordo Autostrade per l'Italia 6 dicembre 2022; accordo Archiutti S.p.A. 22 dicembre 2022; accordo Fincantieri S.p.A. 7 dicembre 2022; accordo Geox S.p.A. 16 dicembre 2022. Tra i contratti territoriali: accordo tra Confimi Apindustria Bergamo e le segreterie confederali provinciali 23 dicembre 2020; accordo tra Assindustria Venetocentro e le OO.SS. di Padova e Treviso 1 aprile 2021, prorogato in data 5 dicembre 2022; accordo tra Confindustria Venezia Rovigo e OO.SS. provinciali 3 giugno 2021; accordo tra Associazioni Artigiane CNA, Confartigianato, Casartigiani, Claii e OO.SS. dell'Emilia Romagna 25 novembre 2022; accordo tra Associazione Industriali di Torino e OO.SS. della provincia di Torino 12 dicembre 2022; accordo tra Confindustria Verona e OO.SS. di Verona 21 novembre 2022.

Nel seguito si analizzeranno tre accordi, di cui due aziendali e uno territoriale. I primi due costituiscono delle *best practices*, da un lato, per quanto concerne il ruolo svolto del sindacato nella negoziazione e nella gestione della formazione, dall'altro con riferimento alla completezza, all'articolazione e alla personalizzazione dei percorsi formativi. Il terzo contratto costituisce un esempio di come la contrattazione territoriale abbia regolato la formazione nei casi in cui in azienda manchino le RSU.

3.1. L'accordo aziendale Sielte S.p.A.

Sielte S.p.A. si occupa di ingegneria, progettazione, costruzione e manutenzione di reti di telecomunicazione, sistemi tecnologici di trasporti e infrastrutture per clienti pubblici e privati. Il mercato di riferimento è rappresentato da sempre dagli operatori della telefonia e da grandi infrastrutture, pubbliche amministrazioni e banche.

L'esigenza che muove la società ad accedere al FNC è quella di aggiornare la professionalità dei propri lavoratori, in funzione di un processo di digitalizzazione avviato all'interno dell'azienda.

L'emergenza epidemiologica da Covid-19 ha accelerato gli investimenti nazionali nello sviluppo di infrastrutture di rete e servizi digitali, richiesti da cittadini e imprese quali elementi imprescindibili per comunicare e lavorare secondo nuove modalità (es. *smart-working*) che stanno trovando un consolidamento nella vita sociale e lavorativa. In questo contesto, l'obiettivo strategico di Sielte S.p.A. è quello di sviluppare nuovi servizi tecnologici, sempre più sofisticati e di elevata qualità, in linea con le richieste dei committenti e dei clienti.

Sielte ha quindi intrapreso un processo di trasformazione digitale al proprio interno e intende dirigersi verso una vera e propria digitalizzazione aziendale, che permea cultura processi e tecnologie.

L'azienda si propone di accompagnare l'implementazione di strumenti e tecnologie digitali con l'aggiornamento delle competenze digitali di tutti i lavoratori di ogni area aziendale allo scopo di diffondere la conoscenza delle principali tecnologie, far comprendere gli ambiti di applicazione e le potenzialità della digitalizzazione e della dematerializzazione, promuovere lo sviluppo delle *soft skill* della trasformazione digitale, migliorare la sicurezza nell'utilizzo delle applicazioni digitali.

Il progetto formativo, allegato all'accordo del 16 novembre 2022, è quindi rivolto all' "aggiornamento delle professionalità dei lavoratori a

seguito della transizione digitale in funzione del processo di innovazione nella produzione e commercializzazione di beni e servizi che richiedono un aggiornamento delle competenze digitali” (articolo 3, punto 1°, decreto interministeriale 22 settembre 2022).

I percorsi formativi individuati dall’azienda sono due e, precisamente: un percorso di digitalizzazione aziendale destinato all’ambito gestionale, che riguarda un totale di circa 208 lavoratori degli uffici (per complessive e 41.600 ore di formazione) e un percorso di digitalizzazione aziendale – tecnici, dedicato a 1653 persone dell’area tecnica-operativa (per complessive e 330.600 ore di formazione). Entrambi i percorsi sono realizzati in parte in modalità *Fad* sincrona (tramite piattaforma) e in parte in *training on the job* con la presenza di tutor aziendali che affiancano telefonicamente e/o in presenza i lavoratori.

I due percorsi formativi sono piuttosto articolati, tengono conto del ruolo e della funzione aziendale svolta dai destinatari e sono differenziati quanto a obiettivi, contenuti e contesto operativo di riferimento (ad es. per il percorso 1, la formazione comprende l’acquisizione delle c.d. *soft skills* della trasformazione digitale, mentre, tra gli obiettivi del percorso 2, è inclusa la comprensione dei vantaggi dell’introduzione degli strumenti digitali in azienda, da un punto di vista del tecnico che realizza i servizi).

Sul piano del coinvolgimento sindacale, l’accordo si segnala per il dichiarato coinvolgimento delle OO.SS. già nella fase embrionale del progetto formativo e, successivamente, nel monitoraggio delle attività formative effettuate. L’azienda infatti ha attivato, già dal 2013, un modello organizzativo tramite il quale indirizza e valuta la formazione ed ha costituito un c.d. Comitato di pilotaggio, composto da rappresentanti dell’impresa, dalle RSU e da un rappresentante di un ente di Formazione (Idea), che svolge attività di indirizzo e valutazione della formazione, salvaguarda la coerenza tra la formazione e i programmi di sviluppo aziendale, definisce le piste per l’innovazione e il miglioramento della formazione aziendale, stabilisce come mettere in circolazione e condividere in ogni sede operativa le *best practices*. Nella sua forma ristretta, ossia nel Comitato di Orientamento per la formazione, elabora proposte contenutistico – metodologiche per la programmazione tecnico-didattica delle attività, a partire dalle esigenze di professionalità e di competenze che provengono dalle sedi operative, oppure dalla direzione centrale per lo sviluppo di competenze che interessano tutte le sedi operative.

È proprio sulla base degli orientamenti condivisi nel Comitato di Pilotaggio e delle informazioni pregresse dei lavoratori che è stato elaborato il progetto formativo allegato all'accordo FNC e, in particolare, sono state individuate le aree su cui far insistere la formazione e le competenze che è necessario implementare. Quindi, una volta concordate in sede di Comitato di pilotaggio e nelle sedi deputate alle relazioni sindacali le aree tematiche della formazione e le competenze da veicolare per ogni *business unit* e ruolo/funzione, Sielte ha identificato i destinatari del progetto formativo e le aree di competenza da sviluppare.

Al fine di personalizzare i percorsi di apprendimento, l'azienda ha somministrato ai lavoratori un test d'ingresso i cui risultati hanno messo in evidenza le competenze possedute e i gap da colmare. L'esito del test ha costituito la base per "tarare" il percorso (livello di apprendimento dei temi individuati) e per assegnare alle persone l'iter identificato.

L'accordo prevede anche il monitoraggio finale delle competenze acquisite e la messa in trasparenza delle stesse attraverso il rilascio di un'apposita attestazione, conservata dall'azienda, che registra, tra le altre cose, la qualifica professionale conseguita, secondo le competenze del Repertorio nazionale.

3.2. L'accordo aziendale Fincantieri S.p.A.

Fincantieri S.p.A. è nota azienda leader a livello nazionale e globale nella progettazione e costruzione di navi da crociera e navi militari, riparazioni e trasformazioni navali, produzione di sistemi e componenti per i settori meccanico ed elettrico.

A fronte di una situazione generale di mercato fortemente incerta e penalizzata dagli impatti del conflitto russo – ucraino, con pesanti conseguenze negative sulle difficoltà di approvvigionamento, sull'incremento dei prezzi delle materie prime, semi-lavorati, energia elettrica e gas naturale, l'azienda intende accelerare l'adeguamento dei propri modelli organizzativi e di processo mediante l'introduzione di innovazioni in tema di transizione digitale ed ecologica. In ambito ecologico, in particolare, la società è impegnata a ricercare soluzioni che permettono di contenere l'impatto ambientale durante tutto il ciclo di vita della nave, dallo sviluppo, alla costruzione del prodotto, fino alla gestione del suo smaltimento a fine vita. A livello di progettazione, Fincantieri intende implementare soluzioni che riducono l'impatto ambientale del materiale

introdotto nei cantieri per la costruzione, le emissioni in atmosfera e la produzione di rifiuti inquinanti. L'azienda è impegnata ad accrescere il livello di sostenibilità delle commesse e a ridurre la loro impronta carbonica lungo tutto il ciclo di vita del prodotto.

In tale contesto, il progetto formativo, allegato all'accordo sindacale Fincantieri, è finalizzato all'acquisizione da parte dei dipendenti soprattutto di nuove competenze in ambito *green*, oltretutto in ambito digitale.

Partendo da un'analisi e valutazione delle competenze possedute da ogni lavoratore, la società ha mappato le conoscenze che ogni dipendente è tenuto ad acquisire per colmare il *gap* di competenze strategiche individuate. Le competenze da sviluppare vengono strutturate in percorsi formativi modulari che permettono di personalizzare la partecipazione agli stessi in base al livello di partenza di ciascun lavoratore e agli approfondimenti necessari per ogni famiglia professionale di appartenenza.

I corsi individuati nel piano formativo sono ben 165, suddivisi in 8 percorsi specifici per famiglie professionali, con un coinvolgimento di 5258 lavoratori.

Si prevede che la formazione venga svolta in modalità mista (presenza e da remoto) e in orario di lavoro. L'azienda si avvarrà per l'erogazione della stessa di enti accreditati a livello nazionale o regionale, ovvero altri soggetti anche privati, che per statuto o istituzionalmente, svolgono attività di formazione, ivi comprese le Università statali e non statali legalmente riconosciute, gli Istituti di istruzione secondaria di secondo grado, i Centri per l'Istruzione per gli Adulti (CPIA), gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), i Centri di ricerca accreditati.

La messa in trasparenza delle competenze sarà attestata da un ente accreditato alla formazione professionale o da un ente titolato *ex decreto legislativo n. 13/2013*, secondo le linee guida adottate dal decreto interministeriale 22 settembre 2022.

L'accordo aziendale contempla un ampio coinvolgimento del sindacato in attività di monitoraggio (iniziale, intermedio e conclusivo) sull'andamento della formazione. Più precisamente il monitoraggio verrà effettuato sia a livello nazionale, nell'ambito della Commissione Nazionale della Formazione, sia a livello di sito, tra Direzione aziendale e RSU e avrà l'obiettivo di verificare: la pianificazione dei percorsi formativi con dettaglio di contenuti e metodologie, lo stato di avanzamento del piano, la valutazione finale in ordine ai lavoratori complessivamente coinvolti, le ore di formazione effettuate, le competenze acquisite al

termine del percorso, le ulteriori attività formative implementate dall'azienda non ricomprese nel piano formativo.

3.3. L'accordo territoriale tra l'Associazione Industriali di Torino e le OO.SS. del 12 dicembre 2022

Un ultimo *focus* è dedicato all'Accordo territoriale, sottoscritto dall'Associazione Industriali di Torino e Cgil, Cisl e Uil provinciali, in data 12 dicembre 2022.

Per comprendere la portata del predetto accordo, si rende opportuno effettuare una breve premessa.

I contratti territoriali sul FNC, sottoscritti dal 2020 in poi, possono essere suddivisi in due tipologie, in base al meccanismo di adesione.

Alcuni, invero rarissimi, prevedono che i datori, privi di rappresentanze sindacali al proprio interno, aderiscano al contratto territoriale presentando un'istanza all'associazione datoriale di riferimento. Quest'ultima convoca le organizzazioni sindacali di categoria per un incontro al fine di promuovere una discussione sui contenuti del piano formativo presentato dall'azienda ⁽³⁰⁾. Altri contratti, la pressoché totalità ⁽³¹⁾, prescrivono che le imprese interessate, prive rappresentanze sindacali aziendali, presentino una richiesta ad un'apposita Commissione, composta da rappresentanti delle organizzazioni datoriali e di quelle sindacali, allegando: il progetto formativo, il numero dei lavoratori coinvolti nell'intervento e il numero delle ore dell'orario da destinare a percorsi per lo sviluppo delle competenze, il progetto formativo ecc... e la Commissione, valutata la rispondenza del testo contrattuale ai contenuti previsti dalla normativa, rilascia una sorta di "visto di conformità".

⁽³⁰⁾ Così l'accordo Anpa, 28 dicembre 2020 e l'accordo tra Associazione industriali di Torino e OO.SS. 12 dicembre 2022.

⁽³¹⁾ Così l'accordo tra Confimi Apindustria Bergamo e le segreterie confederali provinciali 23 dicembre 2020; accordo tra Assindustria Venetocentro e le OO.SS. di Padova e Treviso 1 aprile 2021, prorogato in data 5 dicembre 2022; accordo tra Confindustria Venezia Rovigo e OO.SS. provinciali 3 giugno 2021; accordo tra associazioni artigiane CNA, Confartigianato, Casartigiani, Clai e OO.SS. dell'Emilia Romagna 25 novembre 2022; accordo tra Confindustria Verona e OO.SS. di Verona 21 novembre 2022. Per un esame della contrattazione territoriale si veda G. IMPELLIZZIERI, *Fondo nuove competenze e contrattazione collettiva: una rassegna ragionata*, cit., p. 901.

Il contratto territoriale in esame appartiene alla prima tipologia. Il testo prevede infatti che i datori di lavoro inviino all'Associazione industriali provinciale un'istanza di adesione, allegando il progetto formativo ed esplicitando anche l'eventuale partecipazione dei Fondi Interprofessionali a copertura dell'erogazione della formazione.

L'Associazione industriali inoltra la richiesta e il piano alle OO.SS. che hanno sottoscritto il contratto territoriale, le quali, a propria volta, trasmettono la documentazione alle proprie categorie territoriali di riferimento e, contestualmente, ne comunicano i nominativi all'Associazione industriali, affinché “vengano coinvolti nella discussione”.

L'accordo non precisa quale sia il “livello di coinvolgimento” delle organizzazioni sindacali, ma è presumibile che le stesse, pur incontrando l'impresa, si limitino a valutare se il piano formativo e l'istanza rispondono ai requisiti previsti dalla normativa, senza entrare nel merito delle scelte formative, degli strumenti utilizzati e senza svolgere attività di monitoraggio dell'attuazione del piano aziendale.

È chiaro che al di là di una distinzione sulla carta, l'accordo torinese, similmente agli accordi “a sportello”, limita l'intervento delle parti sindacali ad una sorta di “visto di conformità” dei testi presentati, annullando, di fatto, qualsiasi forma di condivisione, da parte delle OO.SS., dei piani formativi proposti e delle metodologie adottate.

4. Fondo nuove competenze: alcune riflessioni e spunti critici

L'esame delle intese aziendali, sottoscritte nel periodo dal 2020 ad oggi, seppur limitata ad un campione numericamente esiguo rispetto alla totalità degli accordi sottoscritti, ha messo in luce la grande duttilità dello strumento Fondo nuove competenze, che ben si presta a rispondere alle esigenze più diverse delle imprese di aggiornare, aumentare e valorizzare la professionalità dei propri dipendenti, in funzione dei processi di transizione in atto nelle singole realtà aziendali.

Indubbiamente, il decreto interministeriale 22 settembre 2022 e, recentemente, il decreto-legge n. 48/2023, conv. in legge n. 85/2023 hanno limitato il raggio d'azione del Fondo, vincolando l'intervento dello stesso ai soli processi di trasformazione *green* e digitale. Si tratta in ogni caso di un “ampio contenitore” entro il quale le imprese possono muoversi ed individuare gli obiettivi da perseguire in termini di innovazione dei propri contesti organizzativi e produttivi, accompagnandoli con

l'aggiornamento e l'innalzamento della professionalità dei propri dipendenti interessati dai processi di rinnovamento aziendale.

Le *best practies* analizzate confermano che i margini di condivisione e di intervento del sindacato in punto di formazione sono ampi, come ben dimostra l'accordo Sielte S.p.A. in cui le RSU, attraverso la partecipazione al Comitato di Pilotaggio, sono state coinvolte prima ancora che nella progettazione, nella stessa individuazione delle aree su cui far insistere la formazione e delle competenze da implementare.

I progetti formativi esaminati danno poi evidenza, come richiesto dalla normativa ministeriale, delle "modalità di personalizzazione dei percorsi di apprendimento". A tal fine, gli stessi individuano meccanismi di valutazione delle competenze in ingresso dei lavoratori (cui di regola vengono sottoposti test/questionari) per declinare la formazione in funzione dei *gap* di partenza del singolo. I corsi sono diversificati anche a seconda del ruolo e della mansione dei lavoratori e degli obiettivi di riferimento. La previsione normativa di un obbligo di personalizzazione dei percorsi consente di porre l'accento sull'essenzialità di considerare nella progettazione e nell'espletamento dei percorsi formativi la dimensione del "singolo", al fine di ottenere un efficace trasferimento di conoscenze e, dunque, un effettivo accrescimento di professionalità.

Sotto questo versante, sarebbe opportuno che i piani formativi declinassero la formazione non solo in funzione dei *gap* iniziali e del ruolo rivestito dal lavoratore in azienda, ma anche tenendo conto della condizione personale dello stesso e cioè delle sue esigenze/inclinazioni/caratteristiche individuali, considerato che ciò contribuirebbe a rendere ancor più efficace ed effettiva l'acquisizione dei saperi. Si pensi, ad esempio, ai lavoratori fragili che, attraverso l'utilizzo della formazione a distanza, potrebbero essere agevolati nella partecipazione ai corsi⁽³²⁾. Si considerino, poi, i lavoratori anziani ai quali potrebbero essere destinati percorsi formativi *ad hoc*, utilizzando logiche e metodologie congeniali a tale tipologia di utenti, proprio per agevolare l'apprendimento⁽³³⁾.

Alla luce degli accordi aziendali esaminati, il FNC appare un ottimo strumento per favorire la gestione delle transizioni occupazionali e, finanche,

⁽³²⁾ Sottolinea le potenzialità del lavoro agile per i lavoratori fragili M. BROLLO, *Lavoro agile per i lavoratori fragili. Lezioni dalla pandemia*, in *ADL*, 2022, n. 3, p. 3.

⁽³³⁾ Sulle potenzialità del lavoro a distanza per gli anziani si vedano tutti i contributi contenuti in V. FILÌ (a cura di), *Quale sostenibilità per la longevità? Ragionando degli effetti dell'invecchiamento della popolazione sulla società, sul mercato del lavoro e sul welfare*, ADAPT University Press, 2022, p. 67 ss.

per gestire il c.d. invecchiamento attivo dei lavoratori più anziani coinvolti nei progetti formativi. Considerato che sono proprio i lavoratori anziani quelli a più alto rischio di obsolescenza delle competenze e, conseguentemente, di esclusione ed espulsione nei processi di riorganizzazione aziendale, la formazione nell'ambito del FNC, soprattutto se "personalizzata" negli strumenti e nei metodi, consente loro di continuare ad essere parte attiva della vita aziendale in trasformazione, sino al pensionamento.

Un elemento di criticità del Fondo è invece rappresentato dal fatto che, pur avendo lo stesso, *ab origine*, anche la finalità di favorire processi di ricollocazione esterna⁽³⁴⁾, di fatto, la stessa è rimasta "lettera morta".

Come già evidenziato, il decreto interministeriale 22 settembre 2022, nel limitare l'accesso al Fondo ai soli casi di intese finalizzate a processi di riorganizzazione interna aziendale (connessi alla transizione ecologica e/o digitale), rigidamente individuati all'articolo 3 del decreto stesso, ha eliminato la possibilità di accordi per l'occupabilità esterna, in diverse realtà aziendali.

La scelta ministeriale è opinabile, non solo perché, mediante un atto amministrativo, si è privato il Fondo di una finalità attribuitagli da una fonte primaria⁽³⁵⁾, ma anche in considerazione del fatto che, così facendo, si sono ampiamente compressi i potenziali margini d'azione della contrattazione territoriale.

Quest'ultima, come noto, è lo strumento che meglio si presta ad intercettare i fabbisogni professionali nei territori (comuni, province) e/o in interi settori produttivi. I progetti formativi, contenuti in tali intese, ben avrebbero potuto essere destinati a lavoratori "eccedentari" e formulati sulla scorta di tali esigenze (anche connesse alla transizione ecologica e digitale), magari finanziati dalle Regioni o attraverso appositi bandi *ad hoc* dei Fondi professionali.

Eliminata la possibilità di intese per l'occupabilità esterna, la contrattazione territoriale, allo stato, come risulta dagli accordi esaminati,

(34) Sollevava perplessità sulla scelta del legislatore di accorpate indistintamente le due finalità (formazione per l'occupazione e formazione per l'occupabilità) L. CASANO, *Ripensare il "sistema" delle politiche attive: l'opportunità e i rischi della transizione ecologica*, in *DRI*, 2021, n. 4, p. 1018.

(35) Si noti che il nuovo d.l. n. 48/2023, conv. in l. n. 85/2023, astrattamente non esclude intese finalizzate all'occupabilità esterna, limitandosi a prevedere che le stesse devono essere «volte a favorire l'aggiornamento della professionalità dei lavoratori a seguito della transizione digitale ed ecologica».

interviene solo laddove le aziende non abbiano al proprio interno rappresentanze sindacali, assumendo una funzione di mera “certificazione” della conformità al dettato normativo dei progetti predisposti unilateralmente dalle imprese.

5. Il contratto di espansione per la formazione e riqualificazione del personale

Un ulteriore strumento attribuito dal legislatore alle imprese per fronteggiare processi riorganizzazione e ristrutturazione aziendale, anche connessi alla transizione ecologica e digitale è il contratto di espansione⁽³⁶⁾, che, nel 2019, ha sostituito il contratto di solidarietà espansiva⁽³⁷⁾.

Si tratta di una misura destinata inizialmente ad operare solo per gli anni 2019 e 2020, poi rifinanziata dapprima sino al 2021⁽³⁸⁾ ed ora sino al dicembre 2023.

Diversamente dal FNC, destinato esclusivamente a sviluppare ed accrescere le competenze del personale nelle aziende in trasformazione, il contratto di espansione è una misura a cavallo tra politiche attive e passive, volta non solo ad aggiornare ed incrementare le competenze professionali dei lavoratori in forza, ma anche finalizzata a favorire il ricambio generazionale. L’istituto, infatti, mira all’acquisizione di nuove professionalità, all’aggiornamento di quelle esistenti, ma anche ad incentivare l’esodo dei lavoratori eccedentari, traghettandoli verso la pensione.

⁽³⁶⁾ Il contratto di espansione è stato introdotto dall’art. 26-*quater*, comma 1, d.l. 30 aprile 2019, n. 34, conv. con mod. in l. 28 giugno 2019, n. 58. Per un primo commento al contratto di espansione si veda: M. DALLA SEGA, *Il contratto di espansione tra riforme e prassi applicativa: una rassegna ragionata*, in *DRI*, 2022, n. 1, p. 206, e C. CARCHIO, *Il contratto di espansione*, in S. CIUCCIOVINO ET AL. (a cura di), *Flexicurity e mercati transizionali del lavoro?*, ADAPT University Press, 2021, p. 164 ss.

⁽³⁷⁾ Per una disamina del contratto di solidarietà espansiva si vedano, per tutti, T. TREU, *La disciplina legale dei contratti di solidarietà: riflessioni generali*, in *DL*, 1985, n. 1, I, p. 14; M. MISCIONE, *I contratti di solidarietà nell’incertezza*, in *QDLRI*, 1995, n. 17, p. 138; D. GAROFALO, *Il contratto di solidarietà espansiva*, in E. BALLETTI, D. GAROFALO (a cura di), *La riforma della cassa integrazione nel Jobs Act*, Cacucci, 2016, p. 243, che definiva il contratto di solidarietà espansiva un «oggetto misterioso».

⁽³⁸⁾ L’art. 1, comma 349, l. 30 dicembre 2020, n. 178.

L'accordo sindacale collettivo, che ha "natura gestionale" ⁽³⁹⁾ va sottoscritto in sede ministeriale e deve prevedere: uno specifico programma di nuove assunzioni con contratto a tempo indeterminato (compreso il contratto di apprendistato professionalizzante), la realizzazione di un programma di formazione e riqualificazione professionale per il personale dell'azienda, nonché un piano di uscite anticipate per i lavoratori prossimi alla pensione e, in alternativa o cumulativamente, un piano di riduzioni dell'orario di lavoro, che può essere accompagnato dalla fruizione di CIGS.

Dal 2019 ad oggi, il contratto di espansione è stato oggetto di plurimi interventi normativi che hanno ridisegnato i contorni dell'istituto.

Anzitutto, nel tempo è stata ampliata l'accessibilità allo strumento. La misura, infatti, inizialmente era utilizzabile solo dalle imprese con più di 1000 dipendenti, mentre, nel corso degli anni 2020 e 2021, detto limite è stato progressivamente abbassato ⁽⁴⁰⁾, sino a divenire 50 unità, per gli anni 2022 e 2023, per effetto della legge di Bilancio 2022 ⁽⁴¹⁾.

Nel tempo è mutato anche il sistema di calcolo dell'incentivo all'esodo riservato a favore dei lavoratori pensionandi.

L'articolo 41, decreto legislativo n. 148/2025, nella formulazione vigente sino a tutto il 2020, prevedeva, a favore dei lavoratori ⁽⁴²⁾ che si trovavano a non più di sessanta mesi dal conseguimento della pensione di vecchiaia, ovvero, della pensione anticipata, che sottoscrivevano accordi di non opposizione alla risoluzione del rapporto, il riconoscimento da parte del datore di lavoro di un'indennità mensile pari alla pensione maturata al momento della cessazione del rapporto, per un periodo

⁽³⁹⁾ Art. 41, comma 2, d.lgs. 14 settembre 2015, n. 148. Sulla natura del contratto gestionale, si rinvia per tutti a M. PERSIANI, *Contratti collettivi normativi e contratti collettivi gestionali*, in *ADL*, 1999, n. 1, I, p. 3 ss.

⁽⁴⁰⁾ L'art. 1, comma 349, l. n. 178/2020, ha abbassato il limite di accesso alla misura, per l'anno 2021, a 500 unità e, con riguardo agli effetti dell'accesso allo scivolo pensionistico, a 250 unità. L'art. 39, d.l. 25 maggio 2021, n. 73, convertito con mod. dalla l. 23 luglio 2021, n. 106 ha ridotto entrambi i predetti limiti a 100 unità.

⁽⁴¹⁾ Art. 1, comma 215, l. n. 234/2021. Per il sistema di calcolo delle soglie dimensionali per accedere al contratto di espansione si veda circ. Inps 24 marzo 2021, n. 48.

⁽⁴²⁾ Destinatari dell'indennità mensile in caso di scivolo pensionistico sono i lavoratori assunti con contratto a tempo indeterminato, inclusi i dirigenti che risultano iscritti al Fondo pensioni lavoratori dipendenti o alle forme sostitutive o esclusive dell'AGO gestite dall'Inps. Sul punto vedasi la circ. Inps 24 marzo 2021, n. 48.

massimo di 60 mesi, fino al raggiungimento del diritto alla pensione ⁽⁴³⁾. Nel caso in cui il dipendente conseguisse anche la Naspi il datore di lavoro integrava, per il periodo di parallela decorrenza della stessa, l'importo della indennità di disoccupazione fino a raggiungere il valore della rata di pensione maturata al momento del recesso.

La legge di Bilancio 2021 ha introdotto nell'articolo 41 il comma 5-*bis*, inizialmente destinato alle sole imprese con organico compreso tra le 250 e le 499 unità, ma poi di fatto esteso in via generale ⁽⁴⁴⁾, che ha previsto a favore dei lavoratori pensionandi sopra individuati, che abbiano sottoscritto accordi di non opposizione al licenziamento, il riconoscimento da parte del datore di lavoro ⁽⁴⁵⁾, per tutto il periodo tra la cessazione del rapporto e il raggiungimento della prima decorrenza utile alla pensione di vecchiaia, di una indennità mensile pari al trattamento pensionistico lordo maturato al momento della risoluzione del rapporto, senza versamento di *tiket* Naspi. Il costo del pensionamento anticipato per il datore di lavoro viene abbattuto di un importo pari al trattamento Naspi che sarebbe spettato al lavoratore per i primi ventiquattro mesi ⁽⁴⁶⁾. Rispetto al passato, quindi, la Naspi non viene corrisposta al lavoratore ma rappresenta ora un *bonus* per l'azienda, cioè uno sconto sui costi del prepensionamento ⁽⁴⁷⁾.

⁽⁴³⁾ La seconda parte del comma 5 dell'art. 41, d.lgs. n. 148/2015, precisava che qualora il primo diritto a pensione fosse quello previsto per la pensione anticipata, il datore di lavoro era tenuto a versare anche i contributi previdenziali utili al conseguimento del diritto, con esclusione del periodo già coperto da contribuzione figurativa a seguito della risoluzione del rapporto di lavoro.

⁽⁴⁴⁾ Di fatto, dopo l'entrata in vigore dell'art. 39, d.l. 25 maggio 2021, n. 73, che ha abbassato entrambi i limiti dimensionali previsti dall'art. 41, comma 1-*bis*, a 100 unità, ogni distinzione tra imprese di maggiori e minori dimensioni è venuta meno e l'unica disciplina applicabile per lo scivolo pensionistico è quella di cui all'art. 41, comma 5-*bis*.

⁽⁴⁵⁾ L'indennità mensile non viene erogata ai lavoratori direttamente dal datore, ma dall'Inps. Il datore è tenuto ad anticipare mensilmente all'Inps la provvista per la prestazione e per la relativa contribuzione, se dovuta. A garanzia dalla propria solvibilità il datore stipula una fideiussione bancaria (così la seconda parte del comma 5-*bis* dell'art. 41).

⁽⁴⁶⁾ Il valore massimo della Naspi decresce del 3% a partire dal sesto mese e per gli over 50 dall'ottavo mese, secondo quanto previsto dal comma 221 dell'art. 1 della l. n. 234/2021 nell'art. 4, comma 3, d.lgs. n. 22/2015.

⁽⁴⁷⁾ In tal senso, E. MASSI, *Contratto di espansione: strumento per superare la crisi*, in *DPL*, 2022, n. 42, p. 2582.

Se, invece, il primo traguardo per il lavoratore è quello della pensione anticipata, il datore di lavoro deve versare, oltre alle rate mensili, anche la contribuzione correlata che, però, viene decurtata, per i primi ventiquattro mesi, della contribuzione figurativa Naspi.

Sempre l'articolo 41, comma 5-*bis*, offre un ulteriore vantaggio alle imprese, anche in gruppi, con oltre 1.000 dipendenti, impegnate nell'attuazione di piani di riorganizzazione o di ristrutturazione di particolare rilevanza strategica, in linea con programmi europei, che si impegnano ad assumere almeno un lavoratore ogni tre esodati. Tali imprese possono fruire, per ulteriori 12 mesi⁽⁴⁸⁾, di una riduzione dei versamenti per indennità pensionistica e relativi contributi di un importo pari al trattamento Naspi percepito dal lavoratore nell'ultimo mese di spettanza teorica della Naspi (cioè il ventiquattresimo)⁽⁴⁹⁾.

La stessa legge di Bilancio 2021 e, successivamente, quella per il 2022 sono intervenute, seppur indirettamente, anche sul tema della formazione.

Prima di esaminare nel dettaglio le modifiche apportate dalle predette leggi, è opportuno ricordare che la formazione è rivolta al personale che non si trova nella condizione di beneficiare dello scivolo pensionistico e che, a causa della modifica dei processi aziendali, del progresso e dello sviluppo tecnologico dell'attività svolta dall'impresa, risulta in possesso di conoscenze e abilità operative non più adeguate a svolgere una determinata attività lavorativa.

L'articolo 41, comma 8, decreto legislativo n. 148/2015, prevede che il progetto di formazione⁽⁵⁰⁾ deve contenere: le misure idonee a garantire l'effettività della formazione e necessarie per far conseguire al prestatore le competenze tecniche conformi alla mansione cui sarà adibito; i

⁽⁴⁸⁾ Complessivamente, dunque, è possibile giungere ad una riduzione dei versamenti della durata di 36 mesi.

⁽⁴⁹⁾ La riduzione si applica soltanto ove le nuove assunzioni siano a tempo indeterminato, incluso il contratto di apprendistato professionalizzante, a condizione che i lavoratori assunti abbiano un profilo professionale compatibile con i piani di reindustrializzazione o riorganizzazione esplicitati nel contratto di assunzione. Nel caso di un contratto di espansione sottoscritto da un gruppo di imprese o da aziende strutturate in aggregazione di imprese stabile con un'unica finalità produttiva o di servizi, le assunzioni a tempo indeterminato possono essere effettuate anche da altre aziende del medesimo gruppo o della stabile aggregazione e la riduzione dei versamenti riguarda solo le imprese esodanti (così circ. Inps n. 48/2021).

⁽⁵⁰⁾ Il progetto di formazione deve essere certificato da organismi terzi (pubblici o privati) rispetto all'impresa.

contenuti formativi e le modalità attuative; il numero complessivo dei lavoratori interessati; il numero delle ore di formazione; le competenze tecniche professionali iniziali e finali; le previsioni di recupero occupazionale dei lavoratori coinvolti nella formazione che devono essere nella misura minima del 70% ⁽⁵¹⁾.

L'onere formativo può considerarsi assolto anche mediante l'applicazione pratica in azienda, allorché siano stati impartiti insegnamenti e aggiornamenti ai lavoratori tali da far loro acquisire una diversa competenza tecnica professionale (formazione *on the job*) ⁽⁵²⁾. Ove la formazione non sia impartita *on the job*, può essere favorita attraverso una riduzione dell'orario di lavoro con copertura della Cassa integrazione guadagni straordinaria ⁽⁵³⁾.

Sin dalla nascita del contratto di espansione, la formazione ha costituito un elemento cardine di tale fattispecie.

Tuttavia, con l'introduzione ad opera della legge di bilancio 2021 del comma 1-*bis* nell'articolo 41, decreto legislativo n. 148/2015, parte della dottrina ⁽⁵⁴⁾ ha ritenuto che, a far data dal 2021, per le imprese con minori dimensioni non fosse più necessario prevedere negli accordi percorsi di formazione e riqualificazione professionale, potendo il contratto di espansione risolversi esclusivamente in un accordo per il *turnover* occupazionale (nuove assunzioni di giovani e scivolo pensionistico per i più anziani).

Ciò sulla scorta del fatto che il menzionato comma 1-*bis* ha introdotto uno specifico limite dimensionale di 250 dipendenti, poi abbassato a 100 dall'articolo 39, decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73, ai soli fini dell'applicazione del piano di prepensionamento previsto dal comma 5-*bis*. Tale previsione, secondo una lettura restrittiva della norma, vorrebbe

⁽⁵¹⁾ La circ. Min. lav. 6 settembre 2019, n. 16, ha precisato che le sospensioni e le riduzioni orarie programmate devono essere indicate per qualifica e profilo professionale e strettamente ricollegate alla formazione programmata.

⁽⁵²⁾ Art. 41, comma 8, d.lgs. n. 148/2015.

⁽⁵³⁾ La circ. Inps 3 settembre 2020, n. 98, ha precisato che l'intervento di Cigs previsto in sede di contratto di espansione per riduzione di orario è riconducibile alla causale riorganizzazione aziendale di cui all'art. 21, comma 1, lett. a, d.lgs. n. 148/2015. Ai sensi del comma 7 dell'art. 41 la riduzione media oraria non può essere superiore al 30% dell'orario giornaliero, settimanale o mensile dei lavoratori interessati dal contratto di espansione.

⁽⁵⁴⁾ Così C. CARCHIO, *op. cit.*, p. 166, e M. DALLA SEGA, *Il contratto di espansione tra riforme e prassi applicativa: una rassegna ragionata*, cit., p. 216 ss.

significare che le predette imprese di minori dimensioni applicano solo il comma 5-*bis*, e non gli altri commi dell'articolo 41.

L'interpretazione di cui sopra è stata avallata dal Ministero del lavoro nel contratto di espansione sottoscritto dalla Fondazione La Fenice con le OO.SS. il 19 agosto 2021. L'accordo, infatti, non prevede alcun piano formativo ed è finalizzato esclusivamente ad accompagnare alla pensione un massimo di 18 dipendenti e all'assunzione a tempo indeterminato di un numero di lavoratori pari a quelli esodati.

In realtà, si ritiene che la possibilità per le imprese di minori dimensioni di sottoscrivere contratti di espansione senza piani formativi sia rimasta limitata al solo anno 2021. Il comma 1-*bis* dell'articolo 41, infatti, si applica esclusivamente per il 2021, come indicato nello stesso incipit della norma. Per gli anni 2022 e 2023 valgono, invece, le previsioni del comma 1-*ter*, introdotto dalla legge di Bilancio per il 2022, che nell'abbassare la soglia occupazionale per accedere al contratto di espansione a 50 unità, non distingue più tra limiti d'organico ai fini del comma 1 e limiti di organico "limitatamente agli effetti di cui al comma 5-*bis*", fuggendo, *pro futuro*, i dubbi generati, nel passato, dalla formulazione del comma 1-*bis*.

In linea con quanto previsto dal comma 1-*ter*, a quanto consta, negli anni 2022 e 2023 non sono stati sottoscritti accordi finalizzati al solo *turnover* occupazionale.

La disciplina del contratto di espansione è stata recentemente modificata ad opera del c.d. decreto lavoro (decreto-legge 4 maggio 2023, n. 48), convertito con modificazioni in legge 3 luglio 2023, n. 85, che ha aggiunto il comma 1-*quater* all'articolo 41, finalizzato a consentire la piena attuazione dei piani di rilancio delle imprese o gruppi di imprese con più di 1000 dipendenti.

Tale comma prevede, per i contratti di espansione stipulati entro il 31 dicembre 2022 e non ancora conclusi, la possibilità di rimodulare, fino al 31 dicembre 2023, con accordo integrativo in sede ministeriale, le cessazioni dei rapporti di lavoro che danno diritto allo scivolo pensionistico (di cui al comma 5-*bis*), entro un arco temporale di 12 mesi successivi al termine originario del contratto di espansione. La norma vuole dunque favorire quelle imprese che nel corso del 2022 hanno registrato esodi

minori rispetto a quelli preventivati, ampliando l'arco temporale per procedere ad ulteriori cessazioni di rapporto ⁽⁵⁵⁾.

Purtroppo, né il Decreto lavoro, né la legge di conversione dello stesso ⁽⁵⁶⁾ hanno previsto una proroga al 2024 del contratto di espansione, sicché la misura sembra destinata ad esaurirsi con il 31 dicembre 2023, a meno che legge di Bilancio 2024, del tutto inaspettatamente ⁽⁵⁷⁾, dovesse prevedere un rifinanziamento della misura ⁽⁵⁸⁾. Se così non fosse verrebbe meno un importante strumento volto a supportare la riorganizzazione dei processi aziendali nonché a riconvertire ed incrementare le competenze dei lavoratori.

Nel seguito si approfondiranno tre recentissimi contratti di espansione, sottoscritti negli anni 2022 – 2023 ⁽⁵⁹⁾ che si distinguono per aver costruito piani formativi particolarmente articolati e completi per l'*upskilling* e il *reskilling* dei dipendenti.

⁽⁵⁵⁾ Il comma 1-*quater* dell'art. 41 precisa che restano fermi in ogni caso l'impegno di spesa complessivo e il numero massimo di lavoratori ammessi alle misure di cui al comma 5-*bis*, previsti nell'originario contratto di espansione.

⁽⁵⁶⁾ La legge di conversione del decreto lavoro ha incrementato, nella misura di 20 milioni di euro e con esclusivo riferimento al 2026, il limite complessivo degli oneri finanziari pubblici. Di fatto il finanziamento ha consentito di attivare nella seconda parte del 2023 ulteriori contratti di espansione per le imprese con più di 1000 lavoratori, considerato che il *bonus* riconosciuto a dette imprese che assumano 1 dipendente ogni 3 esodati ammonta fino a 11 mensilità di Naspi per chi cessa il rapporto al 31 novembre 2026.

⁽⁵⁷⁾ Considerato che le attuali bozze circolanti della legge di bilancio 2024 non sembrano contenere alcuna disposizione in materia di contratto di espansione.

⁽⁵⁸⁾ Sul punto M. DALLA SEGA, *Il contratto di espansione e le misure per il prepensionamento dei giornalisti (artt. 25 e 25-bis d.l. n. 48/2023, conv. in l. n. 85/2023)*, in E. DAGNINO, C. GAROFALO, G. PICCO, P. RAUSEI (a cura di), *op. cit.*, p. 187 ss.

⁽⁵⁹⁾ Scelti tra un campione di circa venti accordi, elencati nel seguito, reperiti nel sito del CNEL (<http://www.cnel.it>), nei siti istituzionali di diverse organizzazioni sindacali e datoriali e sono stati consultati l'VIII e il IX Rapporto ADAPT, *La contrattazione collettiva in Italia* (2021 e 2022), ADAPT University Press. Si tratta precisamente dei seguenti contratti: Ericsson Telecomunicazioni S.p.A. 25 novembre 2019; Tim 2 agosto 2019; Bricocenter 3 novembre 2020; Vodafone 17 giugno 2021; Tim 17 maggio 2021; Eni 1 aprile 2021; Aspi 6 luglio 2021; Colorobbia Italia S.p.A. 7 dicembre 2021; Fondazione Teatro La Fenice 19 agosto 2021; Stellantis 22 settembre 2021; Gruppo Metro 31 agosto 2022; Pilkington Italia S.p.A. 9 febbraio 2022; MBDA S.p.A. 17 febbraio 2022; Denso Manufacturing Italia S.p.A. 8 febbraio 2022; Gruppo Tim 28 luglio 2022; Gruppo Marelli 14 marzo 2022; Aspi 23 febbraio 2023.

5.1. Il contratto di espansione del Gruppo TIM

Il contratto di espansione, sottoscritto dal Gruppo TIM e le OO.SS. presso il Ministero del lavoro il 5 agosto 2022, nasce dall'esigenza aziendale di riorganizzarsi e di mutare strategia commerciale e operativa a fronte dei rilevanti cambiamenti tecnologici in atto nel mercato delle telecomunicazioni. L'accordo, avente decorrenza dal 10 agosto 2022 al 29 febbraio 2024, fa seguito a due precedenti contratti (rispettivamente del 2019 e del 2021) caratterizzati dal fatto di non aver previsto scivoli pensionistici, bensì, esclusivamente, piani di riduzione dell'orario di lavoro accompagnati da programmi di formazione per il personale in forza e da nuove assunzioni. Differentemente dai precedenti, l'accordo del 2022 prevede, accanto ad un piano di nuove assunzioni ⁽⁶⁰⁾ e di riduzioni orarie con formazione, anche un corposo piano di accompagnamento alla pensione per circa 2.200 lavoratori che si troveranno, entro il 30 novembre 2023, a non più di 60 mesi dalla prima decorrenza utile per l'accesso al trattamento pensionistico (articolo 41, commi 5 e 5-bis, decreto legislativo n. 148/2015).

La riduzione dell'orario di lavoro riguarda una platea vastissima di lavoratori (al massimo 30.123 unità in tutto il Gruppo) ed è articolata su tre distinte percentuali (10%, 15% e 25%), differenziate per ambiti organizzativi ⁽⁶¹⁾. Per tutto il periodo di sospensione è prevista la fruizione del trattamento di CIGS, con pagamento anticipato da parte dell'azienda ⁽⁶²⁾.

⁽⁶⁰⁾ Il piano di nuove assunzioni riguarda tutti gli ambiti aziendali del Gruppo, sia le funzioni tecnologiche che quelle commerciali che quelle di supporto. Le assunzioni sono previste in rapporto di 1:3 (una nuova assunzione ogni tre lavoratori che aderiscono allo scivolo pensionistico), sia con contratto a tempo indeterminato che con apprendistato. In aggiunta alle assunzioni così determinate, sono previste ulteriori 100 assunzioni complessive. La programmazione degli ingressi in azienda è di 200 assunzioni entro maggio 2023 e le restanti entro 3 mesi dal termine del contratto.

⁽⁶¹⁾ Per i lavoratori con riduzione oraria del 10% le giornate di sospensione complessive sono 39 nel periodo settembre 2022 – febbraio 2024, per quelli con riduzione oraria del 15% il numero di giornate di sospensione è pari a 59 giornate, nel medesimo periodo e per quelli con riduzione oraria al 25% le giornate di sospensione ammontano a 98 giornate, sempre nel medesimo periodo.

⁽⁶²⁾ Per effetto della riduzione oraria è prevista una proporzionale riduzione della retribuzione diretta, indiretta e di tutti gli istituti contrattuali e di legge, fatta eccezione per Ferie, permessi annui e premio di risultato. Tale condizione di miglior favore non si applica ai lavoratori che aderiscono allo scivolo pensionistico.

L'accordo precisa che il personale aderente allo scivolo pensionistico, a far data dal mese successivo a quello in cui esercita la relativa opzione e sino all'effettiva cessazione del rapporto, viene sospeso dal lavoro, con riduzione oraria del 100%.

Per i lavoratori coinvolti nella riduzione (solo parziale) di orario e per quelli di nuova assunzione è prevista la partecipazione a percorsi formativi.

Il progetto di formazione e riqualificazione, allegato al contratto, è molto articolato ed è stato elaborato a partire dall'analisi dei fabbisogni formativi espressi dalle funzioni aziendali e dei *gap* di competenze e considerando le risultanze emerse dai sondaggi condotti con i dipendenti.

Il piano si articola in 4 aree di competenza fondamentali, necessarie per la realizzazione degli obiettivi aziendali, quali il riposizionamento e lo sviluppo del mercato di riferimento, lo sviluppo della rete, la *digital transformation* ed il *change management*.

Le 4 aree sono, precisamente: 1. *Tecnologica* (area dedicata allo sviluppo delle competenze tecnologiche distintive, che vanno dal 5G al Networking, dal *cloud* alla *cybersecurity*); 2. *Professionalizzante* (area dedicata allo sviluppo delle competenze di business e di supporto); 3. *Trasversale* (area dedicata alle competenze necessarie per affrontare il processo di *change management*; sono competenze chiave per accrescere la performance, l'ingaggio e l'*employability* della popolazione aziendale); 4. *Ecosistema* (area dedicata all'acquisizione di competenze che impattano sull'ecosistema di TIM, Telco e ICT).

A seconda del ruolo rivestito dal lavoratore in azienda (*Technical, Commercial, Caring e Staff*) viene stabilito un fabbisogno di competenze nelle diverse aree in misura differente. Per ogni area tematica sono individuati specifici corsi (complessivamente oltre 100), con livelli di apprendimento dal base all'avanzato.

Il dato rilevante del progetto è che l'azienda ha adottato un modello formativo basato sulla valorizzazione della responsabilità e del coinvolgimento individuale del dipendente.

Si prevede, infatti, che a seconda della percentuale di riduzione oraria, i lavoratori debbano svolgere un minimo di giornate di formazione per area di competenza e che fruiscano liberamente, senza tetti di giornate, dei corsi relativi all'area delle competenze trasversali.

La scelta del/i corso/i da seguire è rimessa al dipendente che può decidere, in autonomia, in quali giorni effettuare la formazione, così come di modificare le date, in caso di sopraggiunta impossibilità di partecipare ai

corsi. Fermo il numero minimo di eventi formativi per ciascuna area, il dipendente può anche liberamente scegliere di seguire ulteriori corsi nelle materie che più gli interessano (ad esempio, corsi di lingue per la cui effettuazione l'azienda ha attivato un'apposita piattaforma linguistica).

Il lavoratore viene quindi responsabilizzato nella scelta dei corsi e lasciato libero di sviluppare competenze anche su materie di interesse personale.

La formazione viene svolta *on line*, sia in modalità sincrona che asincrona, per rispondere alle richieste emerse dei lavoratori e all'esito del percorso formativo viene rilasciato un attestato individuale da parte del soggetto esterno (una società privata) che certifica il Piano formativo.

5.2. Il contratto di espansione di Autostrade per l'Italia

Il contratto di espansione sottoscritto da Autostrade per l'Italia e le OO.SS. presso il Ministero del lavoro il 23 febbraio 2023 risponde all'esigenza aziendale di affrontare la reindustrializzazione e riorganizzazione di uno specifico comparto, quello dell'Esazione, interessato da un forte sviluppo tecnologico.

La predetta riorganizzazione si declina in particolare in: implementazione di una nuova piattaforma digitale, introduzione di c.d. *virtual agents*, in sostituzione del personale di stazione/casello, remotizzazione dei transiti eccezionali, introduzione di lettori *contactless* per il pagamento con carta nei caselli autostradali, implementazione di un nuovo sistema di resti al cliente e di un nuovo metodo per la definizione delle stazioni di ingresso alle autostrade.

Tale corposo progetto, si legge nel testo dell'accordo, richiede necessariamente l'acquisizione e l'inserimento in azienda di professionalità e competenze ancora non presenti in organico.

Il contratto di espansione di Autostrade per l'Italia è chiaramente orientato al *turnover* generazionale, prevedendo la sostituzione del personale, in possesso di competenze non più in linea con le nuove necessità aziendali e il mercato di riferimento, con risorse in possesso di competenze distintive, in linea con il mutato contesto. L'accento che l'azienda pone su tale aspetto è evidente, in quanto l'accordo contempla, accanto ad un piano di uscite anticipate per un massimo di 100 lavoratori del Comparto Esazione, un piano di assunzione con contratto a tempo

indeterminato di altrettante unità nello stesso comparto. In sostanza, per ogni lavoratore che fuoriesce, viene introdotta in azienda una nuova risorsa.

Viene quindi dato ampio spazio all'assunzione di professionalità giovani e con formazione specialistica.

Accanto all'ingresso in azienda di nuove professionalità, l'accordo individua un corposo progetto di formazione e riqualificazione del personale già in forza nel Comparto Esazione, finalizzato all'acquisizione da parte dei lavoratori di nuove competenze strumentali all'attuazione del piano aziendale, anche in un'ottica di riconversione del personale verso profili più attuali e di digitalizzazione dei processi.

Il piano formativo è dedicato al solo personale del predetto comparto ed è funzionale al supporto dell'evoluzione e trasformazione del modello di Esazione e dell'informatizzazione dei transiti dei trasporti eccezionali.

Nello specifico, sono previsti i seguenti tre percorsi formativi:

- Progetto Operatore di Stazione: il progetto è funzionale al supporto e all'accompagnamento dell'evoluzione e trasformazione del ruolo dell'esattore in "operatore di Stazione" attraverso un percorso formativo modulare in grado di trasferire i contenuti tecnico/professionali per lo svolgimento: di interventi sugli impianti di stazione; di operazioni connesse alla gestione delle casse automatiche; di interventi per il mantenimento del decoro delle stazioni.
- Progetto Tablet di stazione: il progetto è funzionale all'apprendimento da parte del personale a contatto con il cliente delle competenze digitali necessarie al pieno funzionamento dei processi gestiti attraverso il Tablet di stazione, per un efficientamento del Servizio al Cliente.
- Progetto di remotizzazione dei transiti eccezionali: il progetto è funzionale all'apprendimento da parte del personale di Sala Radio delle competenze necessarie a consentire: la gestione da remoto delle attività di verifica della documentazione in possesso dei mezzi adibiti a transiti eccezionali; la rilevazione dei dati delle strumentazioni a supporto, al fine di consentire il transito dei mezzi stessi.

La formazione è erogata in modalità mista e viene prevista la realizzazione di interventi di monitoraggio *in itinere*, anche al fine di realizzare eventuali azioni correttive funzionali al raggiungimento degli obiettivi del piano. Non è previsto l'intervento della CIGS.

5.3. Il contratto di espansione del Gruppo Marelli

Un ultimo *focus* va dedicato al contratto di espansione del Gruppo Marelli, sottoscritto presso il Ministero del lavoro in data 14 marzo 2022.

L'accordo risponde all'esigenza aziendale di gestire il processo di trasformazione e transizione verso l'elettrificazione del settore. Più in generale, il Gruppo è interessato da una serie di progetti di innovazione e di sviluppo che coinvolgono diversi ambiti aziendali e che spaziano dal campo dell'elettrificazione, alla guida autonoma, al *sensing*, alla sicurezza stradale, alla sostenibilità.

In questo processo di profonda transizione, Marelli si è trovata a gestire 550 esuberanti, di cui 100 dirigenti sul territorio nazionale. Il confronto con le organizzazioni sindacali ha portato alla decisione di affrontare gli esuberanti unicamente con strumenti volontari, tra i quali le dimissioni incentivata (per massimo 200 persone) e il contratto di espansione che consente l'uscita anticipata volontaria di altre 250 persone, che nell'arco di 5 anni dall'adesione all'accordo, si "agganceranno" alla pensione⁽⁶³⁾.

Il contratto di espansione consente all'azienda, d'altra parte, di procedere con nuove assunzioni (in rapporto 1:3 con il personale esodato, per complessivi 117 lavoratori⁽⁶⁴⁾) e di realizzare di un programma di formazione e riqualificazione professionale (per circa 801 lavoratori), per consentire l'adeguamento e lo sviluppo delle competenze del personale in forza.

Il progetto di formazione adottato dalla società ha l'obiettivo, non solo, colmare gli *skill gap* esistenti e più immediati, ma anche di gettare le basi per affrontare le trasformazioni future in sicurezza.

Il piano vuol creare un processo partecipativo per la formazione di tipo «circolare» che vede, quali co-protagonisti, azienda, lavoratori e organizzazioni sindacali. Così si legge nell'accordo: «l'azienda si impegna a rendere disponibili risorse e opportunità e al confronto con le OO.SS., le persone concorrono al proprio sviluppo e sentono la responsabilità e l'impegno per la propria crescita e le OO.SS. monitorano le pari opportunità di accesso alle nuove competenze e il corretto equilibrio tra

⁽⁶³⁾ Con un meccanismo di pre-adesione volontaria fino al 30 giugno 2022.

⁽⁶⁴⁾ Potendo così beneficiare di quanto previsto dall'art. 41, comma 5-*bis*, d.lgs. n. 148/2015, cioè della riduzione dei versamenti ai lavoratori (prevista nel medesimo comma) per ulteriori 12 mesi rispetto alla durata ordinaria delle Naspi, per un importo calcolato sulla base dell'ultima mensilità di spettanza teorica della prestazione di disoccupazione.

adeguamento delle *skills* alle nuove esigenze del *business* e lo sviluppo delle capacità personali e delle professionalità ...».

Sulla base di queste premesse, il progetto contempla l'attivo coinvolgimento dei lavoratori nel processo di valutazione delle proprie competenze e di partecipazione alla formazione e, del sindacato, nella progettazione dei percorsi, nella verifica e nel monitoraggio periodico dei risultati.

Nel piano, il personale viene suddiviso in gruppi (c.d. *cluster* di riferimento, denominati Staff e processi di supporto; Tecnici; Tecnici operai e Manager) e per ogni gruppo sono individuati gli obiettivi formativi da perseguire e i connessi percorsi di formazione. I temi sono quelli dell'innovazione tecnica nei diversi ambiti di prodotto e della trasformazione digitale dei processi. I percorsi sono declinati in funzione della posizione gerarchica e della famiglia professionale di appartenenza del lavoratore, nonché dei gap di partenza del partecipante.

Vengono anche previsti percorsi formativi su tematiche trasversali rispetto al "gruppo di appartenenza" (quali ad es. la multiculturalità e la diversità), che vengono erogati in diversa porzione a differenti gruppi di persone, tenendo conto della *seniority* in azienda, della posizione organizzativa e del contesto operativo.

Nell'ottica di rendere i lavoratori partecipi e responsabili della propria crescita, si attribuisce ai dipendenti discrezionalità sia nella scelta di parte dei corsi, sia delle modalità (di effettuazione della formazione) più adeguate alle situazioni di partenza e ai diversi stili di apprendimento.

Al termine dei moduli formativi vengono previsti test di apprendimento e, al termine del percorso, il rilascio di un attestato da parte della società esterna a cui è affidata la certificazione del progetto.

Nonostante il corposo e completo progetto formativo contemplato nel contratto di espansione, a marzo 2023, l'azienda ha dovuto procedere ad ulteriori risoluzioni del rapporto, anche per personale non pensionabile. Per tali lavoratori, qualora decidano di risolvere in via consensuale il rapporto, l'azienda ha convenuto con le OO.SS., nell'ambito di un separato accordo⁽⁶⁵⁾, l'erogazione di incentivi all'esodo, diversificati a seconda dell'età del lavoratore e della data di cessazione del rapporto.

⁽⁶⁵⁾ Accordo-quadro Marelli-OO.SS. 21 marzo 2023. Per una prima sintesi sui contenuti dell'accordo vedasi <http://www.collettiva.it/copertine/lavoro/2023/03/21/news/marelli-accordo-quadro-esuberi-2870514>.

Da ultimo, molto recentemente, la società ha annunciato la chiusura di un intero stabilimento, con esuberi per circa 230 persone. La decisione allo stato è stata sospesa grazie all'intervento del Ministero delle imprese.

6. Contratto di espansione: punti di forza e criticità

Dall'analisi dei tre contratti di espansione sopra citati e, più in generale di un campione più ampio di accordi, sottoscritti dal 2019 ad oggi, emerge chiaramente che tale strumento ben si presta a rispondere alle più varie esigenze aziendali di riorganizzazione e riconversione del proprio *business* e della propria organizzazione.

La misura, per come strutturata, è capace di bilanciare le necessità di ricambio generazionale, mediante esuberi anticipati e l'ingresso in azienda di giovani con nuove competenze e di valorizzare, tramite la formazione, le competenze già in possesso del personale in forza nell'impresa, aggiornandole e rinnovandole. Ciò lo rende uno strumento che, benché farraginoso nelle procedure e dai costi elevati ⁽⁶⁶⁾, risulta utile alle imprese e ai lavoratori per affrontare le sfide della transizione digitale ed energetica.

I contratti di espansione, sopra approfonditi, mettono in luce come il sindacato abbia un ruolo importante nell'implementazione di tale misura. Le OO.SS. hanno margini di negoziazione e di intervento, non solo per quanto riguarda i profili economici connessi agli esodi, al numero degli stessi e delle nuove assunzioni, ma anche con riferimento ai piani formativi, alla loro definizione, attuazione e monitoraggio, come dimostra l'accordo del Gruppo Marelli in cui le OO.SS. sono state coinvolte, al fianco dell'azienda e degli stessi lavoratori, nel monitoraggio e nella valutazione delle attività formative e delle competenze acquisite.

I piani formativi sottoscritti in particolare dal Gruppo TIM e dal Gruppo Marelli consentono di porre l'accento sull'importanza, per generare processi virtuosi di apprendimento, che la formazione non solo sia declinata «al singolare», cioè tenendo conto del ruolo e delle caratteristiche

⁽⁶⁶⁾ Evidenzia il problema dei costi elevati e della complessità delle procedure per accedere: L. BATTISTA, *Innovazione tecnologica, riorganizzazioni industriali e occupazione: il contratto di espansione*, in *LDE*, 2022, n. 1, p. 23 ss.

personali del lavoratore (come evidenziato anche in punto di FNC), ma anche gestita con il coinvolgimento attivo dello stesso.

Lasciare al lavoratore l'opportunità di scegliere, quanto meno in parte, i percorsi formativi ritenuti più adatti con riferimento al ruolo, alle proprie inclinazioni, propensioni, aspettative, favorisce l'acquisizione di competenze spendibili non solo nel rapporto, ma anche, successivamente, nel mercato del lavoro.

Permettere al dipendente di definire in via autonoma i tempi e gli strumenti della formazione, agevola l'apprendimento effettivo, ma anche un miglior bilanciamento tra formazione, lavoro, e tempi di vita. Ad esempio, se il lavoratore sceglie un corso *on line* può seguirlo non solo da casa, ma anche in luoghi diversi, ovvero, se la dipendente ha figli piccoli, con la formazione *on line* può organizzare la propria giornata anche tenendo conto dei tempi di cura degli stessi.

Se casi come quelli di TIM, Autostrade per l'Italia e Marelli, consentono di affermare che vi sono ampi spazi per costruire sistemi di formazione, personalizzata, condivisa, strutturata, effettivamente funzionale al *upskilling e reskilling* delle competenze, sotto altro fronte, va evidenziato che la formazione nei contratti di espansione è pressoché esclusivamente destinata a personale giovane.

Come si evince dall'accordo TIM, il personale coinvolto da piani di prepensionamento non è destinatario di percorsi formativi. Spesso poi, come è accaduto per il Gruppo Marelli, i contratti di espansione sono accompagnati da accordi *a latere* di mobilità volontaria, con incentivi economici che crescono all'aumentare dell'età anagrafica. Il contratto di espansione non pare, quindi, uno strumento per l'invecchiamento attivo dei lavoratori più maturi ⁽⁶⁷⁾, ritenuti poco adattabili alle trasformazioni/transizioni in atto, diversamente da quanto avviene negli accordi per l'accesso al FNC e in altre soluzioni contrattual – collettive ⁽⁶⁸⁾.

⁽⁶⁷⁾ In senso contrario C. CARCHIO, *op. cit.*, p. 165.

⁽⁶⁸⁾ Vi sono, ad esempio, diversi contratti integrativi aziendali, uno per tutti il contratto integrativo aziendale Benetton Group 2021-2023, che contemplano formazione in affiancamento tra il personale *senior* e la risorsa *junior* per permettere a quest'ultima di imparare osservando, mettendo in pratica e sperimentando attraverso momenti di confronto continui; accompagnamento e supporto tra persona *senior* e risorsa più giovane (*mentoring*); formazione sulla gestione del trasferimento delle conoscenze dedicata ai *senior* per individuare attività chiave e conoscenze tecnico specialistiche da trasferire, nonché strumenti e metodologie da adottare per un efficace passaggio di consegne.

7. Professionalità e formazione continua per l'occupazione e l'occupabilità

La riflessione effettuata sugli accordi sindacali per l'accesso al FNC e sul contratto di espansione permette di svolgere alcune considerazioni conclusive in merito al ruolo svolto dalla formazione, prevista nelle citate intese, per l'incremento dell'occupazione e dell'occupabilità dei lavoratori, e, in prospettiva, alcune valutazioni su quali siano gli strumenti e le misure che meglio si prestano a realizzare i predetti obiettivi.

Un'indagine condotta recentemente da Unioncamere ⁽⁶⁹⁾ ha messo in luce l'attuale presenza nel nostro Paese di un alto tasso di Neet (*Not in education, employment on training*) e di disoccupati. Di contro, ci sono imprese e interi settori che non rinvergono figure professionali adeguate alle loro necessità. Per il quinquennio 2022-2026, Unioncamere stima un fabbisogno occupazionale tra 4,1 e 4,5 milioni di lavoratori. Imprese e Pubbliche Amministrazioni cercheranno 2,4-2,6 milioni di lavoratori in possesso di competenze in materia di risparmio energetico e di sostenibilità ambientale e altri 2,1-2,3 milioni con competenze digitali.

Si tratta di bisogni che ribadiscono la necessità di puntare sulla formazione, sia per incrementare l'occupazione e l'occupabilità, sia per la stessa protezione del lavoratore, come persona⁷⁰, dagli effetti negativi del mercato del lavoro, caratterizzato da plurime transizioni occupazionali.

Il Fondo nuove competenze e il contratto di espansione, esaminati nel presente saggio, rappresentano due strumenti di “natura mista” (in cui cioè contrattazione collettiva e intervento pubblico coesistono e operano in sinergia tra loro) nei quali la formazione per la riqualificazione professionale gioca un ruolo centrale.

I casi virtuosi analizzati hanno messo in luce come una formazione personalizzata, sia in funzione del ruolo professionale, sia delle esigenze e delle caratteristiche del singolo, gestita responsabilizzando il lavoratore nella realizzazione del proprio percorso e nella scelta dei tempi e dei

⁽⁶⁹⁾ Rinvenibile nel sito <https://excelsior.unioncamere.net/>.

⁽⁷⁰⁾ La persona e la sua professionalità, intesa come declinazione della libertà, dignità e identità sociale, nonché della personalità morale, sono tutelate da norme costituzionali, *in primis* gli artt. 3, 35 e 41 Cost. e *in secundis*, gli artt. 2, 4, 32 e 36 Cost. Sul punto si veda M. BROLLO, *Tecnologie digitali e nuove professionalità*, in *DRI*, 2019, 2, pp. 468-491.

luoghi di effettuazione della stessa, risulta particolarmente efficace, non solo per l'apprendimento effettivo delle conoscenze e dei saperi, ma anche per la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro e, finanche, per la gestione del c.d. invecchiamento attivo dei lavoratori più anziani ⁽⁷¹⁾.

Un dato, però, merita attenzione: i contratti di espansione e gli accordi per l'accesso al FNC sono «strumenti per l'occupazione», cioè finalizzati al reimpiego dei lavoratori presso la medesima azienda e, conseguentemente, la formazione, ivi prevista, è prevalentemente una «formazione per l'occupazione», cioè destinata, in principalità, ad acquisire competenze per rientrare/rimanere nel medesimo contesto aziendale e non finalizzata alla ricollocazione in diversi ambiti produttivi. I piani formativi esaminati, ci permettono però di affermare che la formazione, se è funzionale ad acquisire competenze e abilità non solo connesse al ruolo, ma anche trasversali, può incrementare il valore del lavoratore sul mercato, nel medio-lungo periodo e, cioè, la sua occupabilità “in senso lato”.

La formazione destinata all'occupabilità “in senso stretto” (cioè direttamente finalizzata a processi di ricollocazione esterna) è da sempre pressoché integralmente gestita dall'attore pubblico.

In realtà, come si è visto, proprio l'occupabilità esterna, rientrava nelle finalità attribuite alla contrattazione di secondo livello nell'ambito del FNC, ma detta potenzialità è rimasta sostanzialmente inespressa.

C'è, in realtà, un altro strumento, di recentissima istituzione, rivolto all'occupabilità, in cui contrattazione collettiva e intervento pubblico si combinano tra loro. Si tratta dell'accordo di transizione occupazionale (ATO), introdotto dalla legge di Bilancio 2022 (articolo 1, comma 229, legge n. 234/2021) e regolato dall'articolo 22-ter, decreto legislativo n. 148/2015 ⁽⁷²⁾, che consente alle imprese con più di 15 dipendenti, che abbiano esaurito il periodo massimo di CIGS per riorganizzazione e per crisi aziendale, di usufruire di un ulteriore periodo di CIGS, finalizzato al recupero occupazionale dei lavoratori a rischio di esubero. Il comma

⁽⁷¹⁾ Obiettivo quest'ultimo che merita particolare attenzione, considerato l'incremento costante del numero dei lavoratori riconducibili alla c.d. nozione di anziano, anche a fronte dell'innalzamento dell'età pensionabile. Per un'analisi approfondita sul punto si rinvia ai contributi contenuti in V. FILÌ (a cura di), *Quale sostenibilità per la longevità? Ragionando degli effetti dell'invecchiamento della popolazione sulla società, sul mercato del lavoro e sul welfare*, ADAPT University Press, 2022.

⁽⁷²⁾ Per un esame della misura si rinvia, tra molti a D. GAROFALO, *Gli strumenti di gestione della crisi di impresa. Un quadro d'insieme*, Working Paper ADAPT, 2022, 8, p. 11 e, più recentemente, C. GAROFALO, *op. cit.*

2 del predetto articolo stabilisce espressamente che: «sono definite con accordo sindacale le azioni finalizzate alla rioccupazione o all'autoimpiego, quali formazione e riqualificazione professionale, anche ricorrendo ai fondi interprofessionali»⁽⁷³⁾. Le iniziative formative possono essere anche cofinanziate dalle regioni nell'ambito delle rispettive misure di formazione e politica attiva del lavoro⁽⁷⁴⁾.

Ad oggi, gli accordi di transizione occupazionale sottoscritti risultano pochissimi⁽⁷⁵⁾ e i testi contrattuali non sono allo stato rinvenibili in siti istituzionali, sicché non è stato possibile analizzare intese sindacali di tale natura e i relativi piani formativi. Ciò nonostante, l'esame del dettato normativo permette di porre in luce un dato e, cioè, che l'accordo di transizione, e le azioni di formazione ivi previste, sono destinate a lavoratori che da anni non sono più attivi nel contesto produttivo, perché ormai giunti al termine dell'intero percorso di CIGS e destinati all'esodo.

Ciò rende l'accordo di transizione una misura, seppur importante e innovativa nel contesto di riferimento, di fatto "di ultima istanza", cioè utilizzabile solo dopo aver percorso tutto l'*iter* degli ammortizzatori sociali. Alla luce del quadro descritto, vi è la necessità che il sindacato e la contrattazione collettiva trovino nuovi spazi di intervento anche nell'implementazione e nella gestione di politiche formative per l'occupabilità.

Certo, è presumibile che le imprese difficilmente attivino nell'ambito della contrattazione (anche integrativa) aziendale, iniziative formative, a proprie spese, destinate a lavoratori ormai in esubero.

Ritengo però che l'introduzione da parte del legislatore di strumenti ulteriori rispetto al contratto di transizione occupazionale, che, similmente a quest'ultimo contemplino sinergie tra contrattazione e intervento

⁽⁷³⁾ C. GAROFALO, *op. cit.*, sottolinea come la formazione, nel tempo, è divenuta un vero e proprio obbligo posto in capo al datore di lavoro per accedere a tutti gli ammortizzatori sociali e ai lavoratori per poterne validamente godere. Proprio la riforma degli ammortizzatori sociali del 2021, attuata con la legge di bilancio 2022 ha dato il classico acceleratore sul collegamento tra politiche passive (ammortizzatori sociali) e politiche attive (in specie formazione, ma non solo) sempre auspicato ma mai realizzato. Così D. GAROFALO, *Gli strumenti di gestione della crisi di impresa. Un quadro d'insieme*, cit., pp. 6-7.

⁽⁷⁴⁾ I lavoratori coinvolti da ATO accedono al programma denominato "Garanzia di occupabilità dei lavoratori" (GOL) e a tal fine i nominativi dei lavoratori coinvolti sono comunicati all'Anpal che li mette a disposizione delle Regioni interessate.

⁽⁷⁵⁾ Nel sito <https://cgiltoscana.it> si menziona l'accordo di transizione occupazionale tra Cementificio Testi e le OO.SS. 1° giugno 2022. Si tratterebbe del primo accordo di transizione sottoscritto nella Regione Toscana.

pubblico, ma diversamente dal predetto, siano attivabili ben prima di aver esaurito tutta la CIGS, potrebbero far sorgere interesse per le imprese a stipulare contratti di secondo livello che prevedano, nel caso di processi di riorganizzazione aziendale con esuberi, percorsi formativi volti a favorire l'occupabilità del lavoratore nel territorio di riferimento. Ciò anche in sinergia con le Istituzioni territoriali/locali e con le Università.

Peraltro, come già evidenziato, tale obiettivo, potrebbe essere realizzato dal legislatore anche "riattivando" la possibilità di accordi di secondo livello, per l'accesso all'FNC, destinati all'occupabilità.

Guardando al futuro, credo che, nell'ambito di una rivisitazione, auspicata da più parti ⁽⁷⁶⁾, dell'intero sistema delle politiche attive (e in particolare formative), sia indispensabile, al fine di favorire l'occupazione e l'occupabilità:

- sulla scorta delle esperienze dell'FNC, del contratto di espansione e dei contratti di transizione occupazionale, continuare a coltivare, con convinzione, misure "miste", ovvero "integrate", nelle quali contrattazione collettiva e intervento pubblico intrecciano il proprio raggio d'azione. Infatti, se da un lato, il contratto collettivo è lo strumento che meglio si presta a tradurre in pratica le esigenze formative delle imprese e degli stessi lavoratori, dall'altro, l'intervento pubblico costituisce una leva importante non solo sul piano finanziario, ma anche per collegare le politiche formative ad attori e strategie territoriali e nazionali;
- valorizzare, nell'ambito delle misure/strumenti predetti, (similmente a quanto accade negli accordi sul FNC), la certificazione delle competenze, quale leva non solo per sostenere l'apprendimento, ma soprattutto per favorire il passaggio a competenze e a contesti lavorativi diversi;
- intensificare, forme di collaborazione "miste", tra parti sociali e attore pubblico, anche a livello locale (regionale o provinciale), attraverso accordi territoriali che contemplino azioni condivise in materia di

⁽⁷⁶⁾ L'Esigenza di un ripensamento delle politiche attive è sentita *in primis* dalle imprese e dagli attori sociali. Si vedano sul punto gli esiti della ricerca curata da Asso-lombarda in collaborazione con ADAPT descritti in *Le politiche attive nei moderni mercati transizionali del lavoro*, 2021, ricerca n. 13, in www.adapt.it. Si veda anche: AA.VV., *Le integrazioni salariali nella riforma del 2022. Quadro generale e punti di vista delle parti sociali*, in *XXIV Rapporto mercato del lavoro e contrattazione collettiva 2022*, in <https://www.cnel.it/>, 2023.

formazione, mirate a promuovere l'occupazione e l'occupabilità sul territorio ⁽⁷⁷⁾.

Le risorse del P.N.R.R. e della Next Generation EU offrono ora alle parti sociali e al legislatore l'opportunità irripetibile di attivarsi in tale direzione.

⁽⁷⁷⁾ D. GAROFALO, *Gli strumenti di gestione della crisi d'impresa*, cit., pp. 12 e 20, evidenzia come anche nell'ambito del programma GOL (Garanzia Occupabilità lavoratori) è prevista la possibilità di stipulare accordi tra autonomie locali, soggetti pubblici e privati, enti del terzo settore, associazioni sindacali, per realizzare progetti formativi e di inserimento lavorativo nei settori della transizione tecnologica e digitale (art. 1, comma 249, l. n. 234/2021).