

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 41 – n. 3 Settembre-Dicembre 2025

INDICE

Editoriale

5

Studi e ricerche

CHIOSSO G.,

Lo sguardo che educa

Chi ha cura del significato e delle potenzialità del suo sguardo educativo è impegnato non solo a insegnare e descrivere la realtà ma a entrarvi e a viverla in pienezza con gli allievi per sconfiggere quell'indebolimento dell'io che oggi più di ieri sembra accompagnare i giovani (gli adolescenti in specie).

29

CARLINI D., EVANGELISTA L.,

Imparare sempre, imparare ovunque: la sfida della flessibilità formativa nella società della conoscenza

L'apprendimento permanente (lifelong learning) emerge come principio cardine, dal momento che in un contesto sociale, economico e tecnologico in continua trasformazione - caratterizzato dalla digitalizzazione, dalla transizione verde, dalla mobilità internazionale e dal rapido mutamento delle professioni - l'istruzione non può più essere confinata alla sola fase iniziale della vita, ma deve estendersi a tutte le età e fasi del ciclo vitale.

39

CHIUSSO C.,

Il sistema duale in Europa

L'adozione di un sistema duale europeo necessita di adeguamenti, revisioni, modifiche, cambiando il contesto storico, culturale ed economico. Lo studio di un piccolo paese normalmente escluso dal dibattito pedagogico come l'Islanda offre interessanti spunti di riflessione su alcuni trend che la globalizzazione e le transizioni ecologiche, digitali, sociali ed educative portano con sé.

51

CAMPANELLA A.,

Dal Fordismo alla co-produttività umana: tra distopia e utopia, il lavoro non c'è (ma è ovunque)

Un tempo il lavoro aveva una forma definita, strutturata e prevedibile, ma oggi, nel cosiddetto neo-produttivismo creativo, i confini tra lavoro e vita si sono sgretolati. Viviamo in un'epoca di incertezza, dove la produttività è ovunque e la stabilità sembra un ricordo del passato. La domanda resta: questa trasformazione è un progresso o una distopia?

63

Focus imprenditorialità

GAGLIARDI C.,

Natalità imprenditoriale, lavoro autonomo e sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale: una sfida per l'Italia

Nell'articolo si presentano i principali risultati di alcune recenti ricerche sull'attivazione imprenditoriale in Italia, con un inedito focus sul sistema della IeFP che può giocare un ruolo da protagonista nella formazione delle competenze imprenditoriali, ancor di più nella prospettiva della filiera lunga tecnico-professionale

77

TONIN C.,

Formare all'imprenditorialità: come presentare il test Delfi ed il Business Model Canvas agli studenti della formazione tecnico-professionale

L'articolo si propone di descrivere strumenti e metodologie per sviluppare competenze imprenditoriali nei giovani della formazione tecnico-professionale, focalizzandosi in particolare sul test Delfi per l'autovalutazione delle attitudini imprenditoriali e sul Business Model Canvas per progettare modelli di impresa.

93

PAMPALONI C.,

Strumenti e servizi per orientarsi e formarsi all'imprenditorialità e all'imprenditoria

Quali sono i principali strumenti veicolati attraverso la rete per orientarsi sia in un percorso di educazione alla cultura d'impresa e imprenditorialità che di sviluppo formativo? Con il contributo che segue cerchiamo di rispondere a questa domanda, scegliendo di valorizzare i servizi e gli strumenti di alcuni dei più recenti portali istituzionali - completamente gratuiti e di elevato valore aggiunto per gli utenti finali - come il portale del 'Servizio Nuove Imprese' di Unioncamere e delle Camere di commercio italiane; il portale 'L'economia per tutti. Banca d'Italia per l'educazione finanziaria' e i portali delle iniziative europee 'Entrepreneurship4all' ed 'Entrecomp4transition'.

105

Progetti e esperienze

CORDISCO I.,

Il genoma delle generazioni: chi genera i giovani?

L'articolo propone il concetto di genoma delle generazioni come quadro analitico per interpretare la condizione giovanile contemporanea. In contesti segnati da fluidità identitaria, frammentazione dei modelli valoriali e trasformazioni culturali, tecnologiche e simboliche, le identità dei giovani emergono come esiti di relazioni intergenerazionali complesse.

119

FRANCHINI R.,

L'organismo davvero formativo. Un percorso di ricerca qualitativa degli Enti di Formazione Professionale di ispirazione cristiana

Gli organismi formativi di ispirazione cristiana, dopo aver rielaborato il curriculum esplicito nel progetto Assi Culturali, che ha dato luogo al Curriculum per la Vita e per il Lavoro, sono ad oggi impegnati in una riflessione di carattere organizzativo, allo scopo di rendere coerente il cosa con il come, il curriculum esplicito con il curriculum implicito, gli esiti attesi, in termini di apprendimento di competenze trasversali, con i processi organizzativi, nel tentativo di allontanarsi dal rigido modello aule-classi-lezioni. Si tratta di un percorso appena iniziato, che ha preso il via con un disegno di ricerca qualitativo, di cui l'articolo prova a rendere conto, illustrandone scopo e itinerario.

135

TABSOBA D.,

Il clima della scuola: una sfida per Scuole e Centri di Formazione Professionale

Il clima della scuola è oggi un concetto di grande valore e interesse non solo per la sua maggiore attenzione alle politiche educative, alla ricerca e alla pratica, ma anche per la sua rilevanza nell'orga-

nizzazione e il successo scolastico. L'ampia ricerca sull'argomento dimostra fino a che punto i benefici del clima sulle scuole sono riconosciuti a livello internazionale. Prestare attenzione al clima della scuola significa aiutare le scuole e i CFP a realizzare le loro missioni e a raggiungere i loro obiettivi.	151
---	-----

OTTONE E., GRZĄDZIEL D., WŁDERK D., Un assistente virtuale sul QSA per il docente: presentazione e risultati preliminari di fattibilità Il testo presenta i primi risultati della sperimentazione con un Assistente virtuale conversazionale pensato per allenare docenti e formatori alla conduzione di un colloquio orientativo sul Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA).	163
---	-----

Osservatorio sulle politiche formative

GOTTI E., Federalismo fiscale e leFP. A che punto siamo In Italia, l'attuazione del federalismo fiscale, avviata nel 2001, ha attraversato una lunga fase di stasi. Il processo sta ora riprendendo slancio, spinto da due fattori chiave: il PNRR e la legge del 2024 sull'autonomia differenziata.	175
---	-----

FRISANCO M., leFP NEXT. Una nuova configurazione del Sistema leFP a partire dal Repertorio nazionale. Seconda parte: una simulazione operativa Nella precedente "tappa" è stata proposta una nuova architettura del Repertorio nazionale leFP che possa contribuire a trovare le giuste risposte per il tempo che vive e che fa vivere la leFP. In questa seconda "tappa" viene proposta una simulazione ed esemplificazione operativa di questa nuova possibile configurazione degli standard nazionali di riferimento dell'offerta formativa leFP.	187
---	-----

CICATELLI S., Le nuove Indicazioni Nazionali per il primo ciclo Il mondo della scuola è interessato in questi mesi dall'arrivo delle nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum, relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione, che dovrebbero entrare in vigore dall'a.s. 2026-27 in sostituzione di quelle attuali, che risalgono al 2012.	207
--	-----

NICOLI D.E., L'intelligenza naturale dei giovani L'Intelligenza Artificiale costituisce una nuova tappa dell'incessante tentativo dell'umanità nel costruire un essere che gli somigli, fatto con le proprie mani, utilizzando il sapere prodotto dalle scoperte scientifiche di quel tempo.	221
---	-----

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., Il ragazzo selvaggio	235
---	-----

Biblioteca del formatore

MION R., Sullo sfondo degli Hikikimori e del bullismo, la condizione giobivanile in Italia nel 2025 provoca e interroga gli adulti Sul fronte dei giovani, il 2025 si è aperto con l'indagine esplorativa del CNR "Lupi solitari". La sua presentazione ha voluto provocare il contesto scientifico italiano e soprattutto gli adulti alla riflessione.
--

<i>ne su un nuovo fenomeno, che, presente già in Giappone negli anni '70 del secolo scorso, è sbarcato in Italia, e ora sta intaccando il mondo giovanile. Si tratta degli "Hikikomori".</i>	239
--	-----

MALIZIA G.,	
• <i>La situazione del Paese. ISTAT Rapporto annuale 2025</i>	251
• <i>Lavoro e contrattazione collettiva. Presentazione del XXVI Rapporto del CNEL</i>	261
<i>Recensioni</i>	268

Allegati – Appunti per la Formazione Professionale

In allegato a questo numero:

• <i>Educazione finanziaria (a cura di Lucio Lamberti)</i>	278
--	-----

Cantiere delle riforme: A vent'anni dal d.lgs. 226/2005: la leFP è diventata maggiorenne?

• <i>Nota introduttiva</i> (A. SALATIN)	II
• <i>Intervista a Giuseppe Schiboni</i>	IV
• <i>Intervista a Paola Vacchina</i>	VIII
• <i>La leFP una sfida inclusiva per il futuro del sistema formativo italiano</i> (A. SIMONCINI)	XV
• <i>Riflessione sui profili costituzionali e giuridici assunti dalla leFP</i> (G.M. SALERNO)	XV
• <i>L'evoluzione della leFP secondo l'analisi dell'INAPP: dati, snodi critici e prospettive</i> (E. CRISPOLTI)	XV

Il presente Editoriale¹ intende offrire una valutazione d'insieme² dell'anno scolastico e formativo 2024-25, anche se a poca distanza dalle attività educative prese in considerazione³.

Circa l'anno scolastico le problematiche sarebbero molte ma naturalmente non potremo trattarle tutte per cui ci occuperemo unicamente delle più significative, prevedendo solo due sezioni per il sistema di istruzione, una sulle riforme e innovazioni e l'altra su un bilancio complessivo, cercando di recuperare al loro interno gli altri argomenti presi in considerazione nel passato; inoltre, terremo conto degli interessi dei lettori della Rivista e rimanderemo anche ad articoli specifici di Rassegna. Al tempo stesso, oltre a offrire un'analisi delle attività già effettuate o avviate o anche solo progettate, cercheremo di seguire un approccio propositivo e prospettico.

Circa l'anno formativo, le tematiche sono meno numerose rispetto a quelle scolastiche. Nel presente Editoriale preferiamo concentrarci su un aspetto che nel 2025 ha avuto rilevanza: i venti anni di IeFP. Ci si soffermerà su questo aspetto rimandando a studi specifici l'analisi di aspetti più specificatamente regionali⁴.

A. ASPETTI SUL SISTEMA SCOLASTICO

1. Riforme e innovazioni in corso

Non si può non iniziare questa sezione se non dall'*autonomia differenziata* che, oltre ad essere stata negli ultimi anni al centro del dibattito politico, alla fine del 2024 è stata oggetto dell'esame della Corte costituzionale in seguito

¹ Il presente Editoriale è opera congiunta del prof. Guglielmo Malizia, professore emerito di Sociologia dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana e di Giuliano Giacomazzi, Fabrizio Tosti, Mario Tonini rispettivamente Direttore Generale, Direttore della Formazione e dell'Innovazione e Direttore dell'Ufficio Studi, Ricerca e Sviluppo della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale.

² Per la valutazione cfr. le riviste online specialmente «Tuttoscuola» (News e Rivista) e anche «Scuola 7», «Il Sussidiario», «News Unesu», «Nuovi Lavori», «Eurispes Magazine» e i giornali «Avvenire», «Corriere della Sera», «Repubblica» e «Il Sole 24 Ore» del periodo settembre 2024-luglio 2025.

³ Sul versante scuola cfr. per il passato MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 40 (2024), n. 3, pp. 5-28.

⁴ Sul versante IeFP cfr. in particolare, MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 40 (2024), n. 3, pp. 5-28, Zagardo (Rassegna CNOS, 2/2025, pp. 157-167), Frontini (Rassegna CNOS, 2/2025, pp. 103-114), CNOS-FAP, *Monitoraggio sulla IeFP e programma GOL nelle Regioni*, Tipografia Pio XI, novembre 2024, Vecchiarelli M., *Dossier, Il secondo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Fondazione CNOS-FAP ETS I.S.*, (2024), CNOS-FAP, *Successo formativo 2024, 2025*.

al ricorso di 4 Regioni (Puglia, Campania, Sardegna e Toscana)⁵. In base alla sentenza numero 192/2024, depositata il 3 dicembre scorso (che era già stata anticipata da un lungo comunicato stampa il 14 novembre) il ddl Calderoli è stato definito nel complesso una legge conforme alla Costituzione, con però diversi profili e materie che vanno riscritte: crolla solo una parte della legge, ma una parte importante per cui viene colpito al cuore l'impianto del provvedimento. In concreto si tratta dei seguenti punti, dichiarati illegittimi: la devoluzione deve essere di funzioni di materie e non di materie in toto; la definizione dei Lep (livelli essenziali delle prestazioni) non deve essere appannaggio dell'esecutivo, ma deve coinvolgere il Parlamento; pertanto sono vietati i Dpcm (decreti del Presidente del Consiglio dei Ministri) come strumento per la determinazione dei Lep, in favore dei Decreti Legislativi, quindi con la piena partecipazione del Parlamento; è stato bocciato il ricorso al decreto interministeriale come strumento per modificare le aliquote di compartecipazione al gettito; dalla autonomia differenziata vanno escluse le Regioni e le Province a Statuto speciale: è stata bocciata la facoltatività delle Regioni destinatarie della devoluzione di concorrere agli obiettivi della finanza pubblica e sostituita con la doverosità.

In gennaio la Corte costituzionale non ha riconosciuto l'ammissibilità del *referendum abrogativo* dell'intera legge Calderoli. Infatti, il quesito deve avere lo stesso significato al momento della raccolta firme e al momento delle urne, ma la legge è stata già modificata dal pronunciamento della Consulta. Pertanto, i negoziati tra Veneto, Piemonte, Liguria, Lombardia e lo Stato potevano riprendere sulle 17 materie le cui funzioni non necessitano della definizione dei Lep, e al tempo stesso continueranno i lavori della Ctfs (Commissione tecnica per i fabbisogni standard).

Passando alle recenti riforme del *secondo ciclo dell'istruzione* (la filiera tecnico-professionale, il progetto nazionale di sperimentazione relativo all'istituzione di tale filiera e il liceo del made in Italy, di cui ci occuperemo solo per gli aspetti che riguardano l'istruzione, mentre quelli relativi alla formazione saranno trattati nella seconda parte), esse paiono mirare, anche se in mancanza di dichiarazioni esplicite, a una graduale convergenza tra gli indirizzi liceali e professionali. Infatti, la relazione tra le due culture, generale e professionale, ha sempre condizionato ogni riforma della secondaria di secondo grado e, mentre sul piano sociale ed economico il panorama è significativamente cambiato, nella politica educativa si è giunti al massimo ad un affiancamento, conservando per ognuna il suo ambito, causando di conseguenza un irrigidimento dei curricula.

⁵ Per una valutazione generale rimandiamo ai bilanci degli anni scolastici 2022-23 e 2023-24: cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n.3, pp. 5-27; *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 40 (2024), n.3, pp. 5-28.

Nel settembre 2024 è entrata in vigore la legge, fortemente voluta dal Ministro dell'Istruzione e del Merito, che stabilisce le caratteristiche della *nuova filiera* "formativa tecnologico-professionale", che avvia la sperimentazione "4+2" e che permetterà di conseguire un titolo di studio utilizzabile nel mondo del lavoro come un diploma quinquennale e di iscriversi all'Università. In sintesi, la finalità ultima è di creare, con la nuova filiera tecnico-professionale, un canale di istruzione di "serie A", capace di offrire una solida formazione mediante programmi notevolmente innovativi, che forniranno competenze teoriche e pratiche di qualità, grazie pure all'apporto delle imprese e persino immediatamente spendibili nel mondo del lavoro. Tale offerta formativa dovrebbe permettere al sistema economico di disporre di quelle professionalità, più o meno "nuove" e 2.0, richieste per continuare ad essere competitivi nelle attuali dinamiche produttive. Ad oggi, infatti, la metà delle aziende incontra notevoli problemi a coprire le posizioni potenzialmente disponibili.

A sua volta, il Liceo del *made in Italy* mira a sviluppare lo studio delle discipline che costituiscono il fondamento del tessuto produttivo del nostro Paese. Tale obiettivo viene conseguito non tanto con il potenziamento di canali tecnologici di natura alimentare o manifatturiera, ma mediante l'introduzione di un "liceo", cioè di un iter formativo finalizzato all'esame della cultura in senso sempre più ampio e interculturale e definito da un profilo tutto interno al sistema produttivo del nostro Paese.

Un primo banco di prova di queste riforme è consistito nelle *iscrizioni* all'anno 2025-26. Il Ministero, nel comunicato stampa dopo la loro chiusura, ha sottolineato l'aumento, anche se modesto, delle filiere tecnico-professionali. Venendo ai numeri, i Licei rimangono ancora le superiori preferite dalle famiglie italiane registrando una lieve crescita dal 55,63% al 55,99%, benché con percentuali diverse nei singoli territori regionali, evidenziando un rapporto inversamente proporzionale al tasso di presenza imprenditoriale. Pressoché stabili rimangono l'istruzione tecnica con il 31,20% e quella professionale con il 12,69%. La sperimentazione della filiera tecnico-professionale "4+2" appena iniziata conta 5.449 iscritti al primo anno, un dato che rappresenta una crescita notevole rispetto ai 1.669 dell'anno precedente. È un risultato che sembra indicare una certa attrazione per un percorso che permette di accorciare l'iter per l'ottenimento del diploma e di favorire il passaggio, comunque non obbligatorio ma connesso naturalmente, agli studi post-diploma degli Istituti tecnici superiori (ITS Academy). Al contrario il numero degli iscritti (375) ai nuovi Licei del "Made in Italy" si presenta ancora piuttosto deludente. Non è mancato chi ha attribuito questi risultati non molto brillanti alla mancanza di una potente campagna di comunicazione in grado di far arrivare agli studenti e alle loro famiglie il messaggio fortemente innovativo delle riforme nell'ambito tecnico-professionale.

Un passo avanti si registra con la *legge n. 79* del 5 giugno 2025. Infatti, è prevista una significativa riorganizzazione curricolare e didattica per l'istruzione tecnica. A partire dal 2026-27 verranno definiti nuovi indirizzi con articolazioni più coerenti e quadri orari più funzionali rispetto alle nuove esigenze sociali e, in tal senso, saranno anche riprogrammati i risultati di apprendimento. La prima novità importante è quella che tende a potenziare l'identità dell'istruzione tecnica caratterizzandola in una dimensione culturale ampia, scientifica, tecnologica e giuridico-economica. Questo rafforzamento si pone l'obiettivo di far acquisire agli studenti competenze specifiche e trasversali, in linea con le tendenze internazionali e con lo sviluppo economico sostenibile. Un'altra novità è il collegamento con il mondo del lavoro realizzato con la previsione di curricula esplicitamente ispirati al Piano Nazionale Industria 4.0 e alla digitalizzazione dei processi produttivi. L'ottica di lungo termine consiste in una intenzione condivisa di approfondimento scientifico-tecnologico che relaziona l'istruzione tecnica al sistema degli ITS Academy, alle lauree professionalizzanti e alle lauree STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica).

Il nostro sistema di istruzione ha subito molti interventi di riforma, ritocchi e la moltiplicazione dei percorsi formativi, ma resta ancora segnato all'impostazione *gentiliana*. La gerarchia dei percorsi scolastici è fissata a partire dal Liceo e poi a scendere fino agli Istituti Tecnici. Sotto all'insieme dei percorsi secondari superiori si trova la Formazione Professionale (FP). Dopo le difficoltà incontrate nel percorso scolastico di prima scelta non si cerca mai una scuola di livello superiore, ma si passa dal livello A al B e così via. Per questo nell'immaginario collettivo i corsi di FP servono a raccogliere gli espulsi dalla scuola ritenuta superiore.

Nei mesi di giugno e di luglio 2025 il MIM ha completato l'iter di propria competenza per l'adozione delle *Nuove Indicazioni Nazionali* (NIN) per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo.

Al momento della scrittura del presente Editoriale resta la trasmissione del testo al Consiglio di Stato, passaggio che rappresenta l'ultimo atto prima dell'adozione formale delle Nuove Indicazioni.⁶ La diminuzione delle pagine, la ridefinizione delle priorità, qualche timido segnale di apertura alle critiche rivolte alla prima bozza dell'11 marzo non costituiscono un cambiamento sostanziale del testo precedente, ma si limitano a un tentativo di renderlo più fruibile,

⁶ Con il parere numero 1017/2025 del 17 settembre 2025 Il Consiglio di Stato ha sospeso l'espressione del parere sullo schema di regolamento delle nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione evidenziando gravi carenze nell'analisi di impatto della regolamentazione presentata dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. Inoltre, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) si è espresso sulle Nuove Indicazioni Nazionali con "osservazioni, considerazioni e proposte" il 27 giugno 2025, ma che noi abbiamo appreso solo in fase di pubblicazione dell'editoriale.

eliminando il superfluo e focalizzandosi su orientamenti più operativi e meno teorici. Inoltre, in aprile il Ministro Valditara ha annunciato che le NIN per il secondo ciclo arriveranno con l'anno scolastico 2027-28. Nel presente numero di Rassegna CNOS viene pubblicato un articolo che esamina il documento per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo in maniera completa: qui di seguito si troveranno alcune considerazioni generali.

Una caratteristica fondamentale del testo consiste nel ritorno della *centralità delle conoscenze* per cui il documento ovvierebbe al contrasto fra competenze e conoscenze. Una delle novità più rilevanti è costituita dall'introduzione dello studio del latino alle scuole medie che, però, non sarà obbligatorio ma verrà finalizzato a comunicare e accrescere la coscienza del rapporto storico che collega la lingua italiana a quella latina e a sottolineare come il latino rappresenti un patrimonio comune e un fattore di continuità tra le varie culture europee. Allo scopo di rispondere alla pervasività delle tecnologie, l'informatica è prevista fin dalla scuola primaria in modo che gli studenti possano apprendere competenze essenziali che permettano loro in un mondo sempre più digitale di utilizzare in maniera consapevole, sicura, socialmente ed eticamente responsabile la tecnologia ed anche l'Intelligenza Artificiale (IA). È potenziato l'insegnamento della grammatica e dell'ortografia in quanto è fondamentale che gli studenti apprendano una solida competenza linguistica già nei primi anni di scuola. L'insegnamento della storia dovrà mettere al centro la dimensione narrativa in quanto racconto delle vicende umane nel tempo; inoltre non si richiede che gli alunni imparino tutto ciò che di più o meno importante si è verificato in ciascuna epoca, ma che apprendano quanto è stato veramente decisivo, in primo luogo nella vicenda storica italiana. Quanto alle discipline STEM, si indica uno sviluppo delle attività sperimentali e del metodo laboratoriale; inoltre, esse non andranno insegnate come materie separate, ma vanno collegate tra loro, partendo dall'esperienza concreta e relazionandole alla realtà quotidiana. Un'altra caratteristica essenziale è l'integrazione delle arti con le scienze perché per vincere le sfide del futuro, è necessario ovviare alla frammentazione dei saperi. Infine, le grandi opere letterarie riceveranno di nuovo una collocazione centrale nel curriculum scolastico.

Passando ad una *valutazione* sintetica, non manca chi sottolinea che il documento possiederebbe una sua robusta fondazione culturale e un solido impianto strutturale e contribuirebbe a rendere la scuola più seria. La nuova versione delle Indicazioni sembrerebbe, pertanto, puntare a dare una direzione più centralizzata e strutturata all'insegnamento.

Le osservazioni *critiche* si presentano più diffuse, radicali e fondate. Le NIN sarebbero prescrittive e inclini a una didattica trasmissiva e politicamente orientata; inoltre, sarebbero caratterizzate da nozionismo disciplinare, condito da una retorica esortativa, ripetitiva, pedantesca. Nelle NIN mancherebbe una visione e l'attenzio-

ne sarebbe indirizzata al passato e non rivolta al futuro, portando avanti un'idea di scuola anacronistica e adottando una logica che si avvicina maggiormente a quella dei vecchi programmi che non a quella di orientamenti validi per una scuola del XXI secolo. I contenuti, ridenominate conoscenze, non sarebbero decisi dalle scuole in autonomia, poiché lo sono già a livello centrale. In diverse parti del documento affiorerebbe un orientamento ideologico, specialmente nei rimandi all'Occidente e alla tradizione classica, mentre mancherebbero i riferimenti alla tradizione illuminista e l'idea moderna di Europa, e la violenza di genere sarebbe considerata solo come una patologia e non come orientamento socio-strutturale delle nostre società. Nell'insegnamento della Storia viene rilevata una visione prescrittiva e ideologica, troppo orientata alla costruzione dell'identità nazionale.

Secondo il Ministro Foti incaricato dell'attuazione del PNRR (*Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*), a metà del 2025, l'Italia ha ottenuto risultati significativi in termini di traguardi raggiunti e di risorse richieste - in alcuni ambiti segnalandosi come il Paese UE con il maggior numero di obiettivi formalmente conseguiti - ma la spesa risulta molto più bassa rispetto al cronoprogramma. Pertanto, i prossimi 12-15 mesi saranno decisivi: è necessario una notevole crescita della capacità di spesa per evitare perdite. Qui ci limitiamo a dare le informazioni essenziali sulla Missione 4 che stanziava risorse per 17,59 miliardi di euro per l'istruzione, con 6 riforme e 11 linee di intervento tra competenze e infrastrutture. Per quanto riguarda l'edilizia scolastica finora sono stati finanziati oltre 14.178 interventi, con circa 9,3 miliardi investiti in ristrutturazioni, efficienza energetica, mense, palestre e spazi didattici. L'obiettivo di costruire o riqualificare almeno 1.000 mense o spazi di tempo pieno e realizzare 230.400 m² di strutture sportive è previsto entro il secondo trimestre del 2026. Per il tempo pieno e le relative mense è stato previsto circa 1,07 miliardi in modo da assicurarli in almeno 1.000 scuole sempre entro il secondo trimestre del 2026. Il progetto "*Nuove competenze e nuovi linguaggi*" stanzia 600 milioni per interventi STEM e 150 milioni per la formazione linguistica dei docenti: inoltre sono stati previsti 30 milioni aggiuntivi per esperienze PCTO (alternanza) e mobilità nazionale/internazionale nel settore STEM per le scuole del secondo ciclo. Un intervento da 1,5 miliardi è finalizzato a supportare almeno 820.000 giovani a rischio con tutoraggio e piattaforme di formazione online e va concluso entro il secondo trimestre del 2026. Nel 2024 è stata avviata la riforma degli ITS Academy, con 147 istituzioni e circa 46.600 iscritti, e sono previste risorse aggiuntive per potenziare laboratori e internazionalizzazione. La riforma dell'istruzione tecnica, di cui sopra, introduce il modello "4+2" per Istituti Tecnici e nuovi profili curricolari aderenti al mercato del lavoro europeo. La legge n. 79/2025 del giugno scorso ha previsto provvedimenti urgenti per semplificare i processi di edilizia scolastica, modificare il coding in competenze generali digitali, snellire procedu-

re e rimodulare risorse tra le diverse linee del PNRR. Fra le criticità più serie va anzitutto menzionato il ritardo nell'assegnazione delle risorse che ha provocato conseguenze molto negative per cui parecchi comuni hanno anticipato a spese proprie per evitare il blocco dei cantieri; inoltre, in base a una valutazione generale, meno di un terzo dei fondi complessivi stanziati per l'istruzione è stato finora effettivamente speso a livello ministeriale e territoriale.

Dopo esserci soffermati sulle riforme che occupavano una collocazione centrale nella politica educativa del governo, passiamo a presentare rapidamente altre innovazioni rilevanti, anche se non così essenziali. Incominciamo dalla legge n. 22/2025, approvata in Parlamento da tutte le forze politiche nello scorso mese di febbraio, che ha sancito l'ingresso ufficiale nell'orizzonte della scuola italiana delle *"competenze non cognitive e trasversali"* che riguardano la persona, il modo in cui essa interagisce con il mondo, gestisce le proprie emozioni e si relaziona con gli altri (empatia, resilienza, motivazione, problem solving, ecc.). Come è stato correttamente detto, si è trattato di un provvedimento rilevante nella direzione di una scuola del XXI secolo. La legge prevede in successione vari interventi quali mappatura, formazione, sperimentazione e linee guida, che attestano la presenza di una visione strategica e a medio termine. Sarà, comunque, decisivo verificare se saranno stanziati sufficienti risorse e se si riuscirà ad arrivare a una reale integrazione nei processi didattici quotidiani; in proposito non si può sottovalutare la congenita impermeabilità da parte del mondo della scuola italiana nei confronti di ogni novità.

Il 7 settembre 2024 è stato pubblicato il Decreto n. 183 relativo all'insegnamento dell'*educazione civica* nelle scuole di ogni ordine e grado a cui sono allegate Linee guida che rappresentano parte integrante del Decreto e la cui applicazione è prevista a partire dal 2024-25. In una nota, il Ministro sottolinea che "Le Linee guida hanno come stella polare la Costituzione italiana, che non è solo norma cardine del nostro ordinamento ma anche riferimento prioritario per identificare valori, diritti e doveri che costituiscono il nostro patrimonio democratico, alimento prezioso e insostituibile di una società imperniata sulla Persona"⁷. Le linee guida sono organizzate su 33 ore annuali e articolate in tre nuclei: la Costituzione; lo sviluppo economico e la sostenibilità; la Cittadinanza digitale.

Nella scuola primaria e nella secondaria di I grado, la responsabilità dell'insegnamento è assegnata in contitolarità a più insegnanti del consiglio di classe che sono coordinati da un docente referente, mentre nella secondaria di secondo grado in prima istanza è assegnata agli insegnanti di discipline giuridiche ed economiche, ma se ciò non è possibile, si farà ricorso alla contitolarità e al coordinamento come nel primo grado. Sul piano didattico sono raccomandate la

⁷ «Tuttoscuola», (09,09 2024), n. 1.

trasversalità e la cooperazione tra discipline, con progettazioni interdisciplinari. Tra le novità e gli approfondimenti relativi ai contenuti, vanno ricordati i potenziamenti riguardo a Costituzione, diritti e doveri, legalità, educazione stradale, ambientale e finanziaria, benessere psicofisico e contrasto alle dipendenze; a sua volta, la sezione “cittadinanza digitale” dedica particolare attenzione alla privacy, alla sicurezza online, al cyberbullismo, al pensiero critico, all’IA e si sottolinea la trasversalità e collaborazione tra discipline, con progettazioni interdisciplinari; nel 2025 è stata introdotta pure la formazione sulla sicurezza nei luoghi di lavoro. Anche l’educazione civica è soggetta a valutazione: al collegio docenti è attribuito il compito di fissare criteri formali che vanno inseriti nel PTOF. Il voto - espresso in decimi nelle secondarie - è precisato da rubriche, griglie di osservazione e strumenti condivisi tra docenti. Diversi enti hanno realizzato corsi MIM di 8 ore per aiutare i docenti a progettare unità didattiche interdisciplinari. Tra le problematiche vanno menzionate: il coordinamento tra tematiche tanto diverse, la traduzione dei contenuti in approcci coinvolgenti, la garanzia dell’omogeneità nelle 33 ore curriculari. Critiche più di fondo denunciano la presenza di un approccio centralistico e prescrittivo, che riduce l’autonomia delle scuole. Il CSPI ha evidenziato carenze, specialmente sull’utilizzazione di dispositivi digitali e su argomenti significativi come la violenza di genere.

Nel novembre scorso, mentre l’anniversario ad un anno della morte di Giulia Cecchettin è stato adeguatamente ricordato, quello dell’annuncio di un progetto, “Educare alle Relazioni” che aveva proprio lo scopo di combattere maschilismo e violenza di genere partendo dai banchi di scuola, non ha avuto nessun riscontro concreto. Al riguardo non sono mancate le critiche a cui il MIM ha cercato di rispondere, osservando di essere impegnato da tempo nella prevenzione di ogni forma di violenza e di aver adottato parecchie misure al riguardo mediante l’approvazione di varie normative ed introducendo strategie di azione utili ad impedire condotte pericolose; inoltre, l’educazione al rispetto verso le donne deve permeare l’intera attività didattica e non limitarsi alle 30 ore del progetto o alle 33 annuali di educazione civica. Considerando i dubbi sulla natura e sulla reale incisività dell’educazione civica nella scuola italiana, altri, tuttavia, ritengono che il progetto ministeriale di “Educazione Affettiva” dovrebbe diventare un progetto di “educazione ordinaria”, costituire una componente basilare del curriculum scolastico ed essere differenziato, per obiettivi e strategie, in relazione alle diverse coorti di età. Sempre in questo ambito, il Consiglio dei ministri del 30 aprile 2025 ha approvato un disegno di legge che prevede il consenso preventivo e scritto dei genitori degli alunni per le attività extra curriculari che riguardano la sessualità, mentre nelle scuole dell’infanzia ed elementari i temi affrontati su tali argomenti devono essere strettamente quelli previsti dai programmi nazionali. Avs e Donne in rete contro la violenza si

sono dichiarati contrari alla disposizione; invece, il Movimento italiano genitori ha espresso il suo favore, sottolineando che l'educazione, e ancora di più quella affettiva e sessuale, costituisce un percorso condiviso dove famiglia e scuola sono chiamate a collaborare. Comunque, si tratta di un disegno di legge che sarà sottoposto al dibattito parlamentare.

In un contesto in cui il disagio giovanile ha fatto aumentare i fenomeni di bullismo e danni a livello individuale che sono sempre più frequentemente arrecati al personale scolastico, il Ministro si è proposto di rinforzare le *sanzioni disciplinari*. La legge n.150/2024, ha previsto una revisione della normativa in materia. Per la scuola secondaria di primo grado, la valutazione del comportamento è espressa in decimi. Nel caso in cui il voto è inferiore a sei decimi nelle medie e nelle superiori, il consiglio di classe delibera la non ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato conclusivo del percorso di studi. Se, invece, è pari a sei decimi, il consiglio di classe assegna un elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale. Il credito scolastico può essere attribuito solo se il voto di comportamento è pari o superiore a nove decimi, sempre sulla base della media dei voti riportata nello scrutinio finale. L'allontanamento dello studente dalla scuola è previsto per un massimo di quindici giorni se si configurano mancanze disciplinari gravi e reiterate, anche con riferimento alle violazioni previste dal regolamento di istituto; fino a un massimo di due giorni, esso comporta il coinvolgimento degli studenti in attività di apprendimento sulle conseguenze dei comportamenti che hanno determinato il provvedimento disciplinare; per più di due giorni è previsto lo svolgimento da parte degli studenti di attività di cittadinanza solidale presso strutture convenzionate con le istituzioni scolastiche. Nella primaria non sono previste modifiche di regolamenti o di ordinanze ministeriali per la nuova valutazione del voto di comportamento. Il Consiglio dei ministri del 30 aprile 2025 ha proceduto anche a un giro di vite sulle minacce ai docenti e sul bullismo, stabilendo l'arresto obbligatorio in flagranza o quasi flagranza di reato, nelle ipotesi di lesioni personali a carico di docenti e dirigenti scolastici. Inoltre, c'è un aggravio di pene per le lesioni al personale scolastico. La tolleranza zero è estesa anche al bullismo e al cyberbullismo che saranno puniti con l'obbligo di frequenza al posto della sospensione, e maggiori compiti da svolgere, tra cui anche lo studio approfondito e una produzione scritta, sui temi che riguardano la condotta. Se non si può essere d'accordo con le critiche radicali a questi provvedimenti, tuttavia non si può non raccomandare che tutta la comunità scolastica sia chiamata a svolgere un ruolo chiave nell'applicare le nuove indicazioni normative e che si assicurino formazione e risorse adeguate a fare in modo che queste disposizioni portino a risultati positivi. Per sviluppare una maggiore responsabilità tra gli studenti è essenziale che le scuole seguano

un approccio equilibrato, integrando misure disciplinari con interventi educativi che ne permettano la crescita personale e sociale.

Passando all'uso degli *smartphone nelle scuole*, l'approccio che è stato adottato ultimamente tende a privilegiare una impostazione protettiva e di divieto. La Circolare Ministeriale del 19 dicembre 2022 aveva già proibito di utilizzare gli smartphone nel primo ciclo d'istruzione (scuole primarie e secondarie di primo grado). Dal settembre 2025 la norma è stata introdotta anche nelle secondarie superiori. Al tempo stesso, si richiede alle scuole di predisporre un progetto educativo organico per guidare gli studenti verso un uso critico, responsabile e creativo della tecnologia, come previsto nelle Nuove Indicazioni Nazionali per il primo ciclo. In classe gli studenti non possono usare il proprio smartphone ma solo i dispositivi forniti dalla scuola o un proprio tablet (anche se non si comprende perché è considerato diverso dallo smartphone). Naturalmente continua il dibattito polarizzato fra favorevoli e contrari al divieto. I primi identificano la problematicità del ricorso allo smartphone nella facilità con cui consente la condivisione di video e di immagini inopportune, per cui frequentemente esso è alla base di azioni di cyberbullismo; altri evidenziano il notevole impatto distrattivo durante le lezioni a motivo del bisogno irresistibile di vedere i messaggi che arrivano dai compagni; alcuni ritengono che esso contribuisca al calo dei rapporti diretti fra i ragazzi, troppo presi dalla dimensione digitale. A loro volta i contrari al divieto sottolineano la notevole rilevanza inclusiva, cooperativa e creativa dello smartphone, di facilitazione all'accesso a contenuti capaci di potenziare i processi didattici in classe; inoltre, esso può rappresentare una risposta alla esigenza di formare le nuove generazioni al digitale, intervenendo in maniera trasversale sulle competenze cognitive e non cognitive; nelle classi poi in cui gli allievi non dispongono di dispositivi digitali, lo smartphone è l'unico strumento che permette di lavorare anche in digitale, con tutte le sue capacità creative, inclusive e di alta accessibilità a contenuti e a piattaforme didattiche. Quanto poi al tema connesso dell'*Intelligenza Artificiale*, gli orientamenti del MIM non sembrano adeguati sul piano concreto, come risulta insufficiente la sperimentazione relativa lanciata sempre dal MIM. Un progresso si è registrato con le Nuove Indicazioni Nazionali, che parlano di una integrazione prudente e critica dell'IA nella didattica con un ruolo centrale degli insegnanti. Certamente nel documento è assegnato un ruolo centrale alle competenze digitali; tuttavia, globalmente l'IA resta una presenza piuttosto marginale anche perché dei contenuti multimediali si dice che mai potranno promuovere ragionamenti critici profondi⁸.

⁸ Cfr. più ampiamente sull'IA MALIZIA G., *Politiche educative e Intelligenza Artificiale. Tendenze a livello mondiale, europeo e italiano*, in «Rassegna CNOS», 41 (2025), n. 2, pp. 71-88.

In base alla legge n. 50/2024 e alla relativa ordinanza ministeriale del 9 gennaio 2025 nella scuola primaria, la valutazione periodica e finale degli apprendimenti, ivi inclusa l'educazione civica, degli alunni è espressa collegialmente dagli insegnanti con giudizi sintetici connessi alla descrizione dei livelli di apprendimento conseguiti (ottimo, buono, discreto, sufficiente, insufficiente). Una lettura attenta della normativa consente di trovare un equilibrio tra le novità introdotte e la continuità con i principi della valutazione formativa. In proposito è opportuno sottolineare che anche con le nuove disposizioni il destino della valutazione educativa resta saldamente nelle mani di scuole e docenti, in quanto saranno loro a stabilire se valutare per classificare o valutare per formare.

Il ritorno a scuola dopo Pasqua e il ponte del 25 Aprile hanno fatto emergere un disagio diffuso: parecchi alunni, in particolare nelle medie e nelle superiori, hanno lamentato di aver passato le vacanze chini sui libri, tra esercizi, ripassi e temi per cui un periodo che avrebbe dovuto essere di riposo si è trasformato in un'estensione faticosa delle attività scolastiche. Il 28 aprile è arrivata la Circolare 2443 del ministro Valditara che invitava le scuole a riflettere su due aspetti essenziali: la distribuzione dei compiti a casa, specialmente durante le festività, e l'organizzazione delle verifiche scritte. Di conseguenza raccomandava di progettare accuratamente le attività didattiche per tutelare la serenità e la fiducia degli studenti. In questa maniera, si può assicurare una più equilibrata distribuzione delle verifiche durante la settimana, evitando che i carichi di lavoro per gli studenti siano troppo condensati e gravosi e, in aggiunta, garantire una migliore organizzazione del tempo da dedicare allo svolgimento dei compiti pomeridiani, soprattutto in concomitanza con giornate festive. La circolare invitava pure a ricorrere al diario personale degli studenti, oltre che al registro elettronico, per annotare i compiti a casa in modo da favorire una crescente autonomia da parte degli studenti nella gestione dei propri compiti, rendendoli pure parte integrante della lezione stessa. L'intervento di Valditara ha raccolto il sostegno dell'associazione genitori Moige, del sindacato Ugl e dei dirigenti scolastici. Critiche evidenziavano che il problema centrale non sono i compiti in sé, ma la qualità e la progettazione delle attività e segnalavano il pericolo di disparità tra gli studenti.

A distanza di quasi due anni dall'entrata in vigore delle nuove linee guida per l'*orientamento* scolastico (D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022) il Ministro Valditara ha mandato una lettera alle famiglie con figli alla conclusione della secondaria di primo grado per offrire agli alunni e ai loro genitori informazioni il più possibile complete e aggiornate circa la continuazione degli studi. A decorrere dal 2024-25 il MIM metterà a disposizione di studenti e famiglie un modello nazionale per il "Consiglio orientativo", che sarà utilizzato dagli insegnanti del

primo ciclo per fornire un sostegno concreto ai genitori. Il documento conterrà l'indicazione del possibile itinerario scolastico da seguire per il secondo ciclo, in linea con le propensioni e le potenzialità di ogni alunno. Ovviamente non viene messo in discussione che le guide principali per l'orientamento degli studenti rimangono le stesse materie scolastiche, e i docenti che conoscono quelle e conoscono gli studenti.

I decreti-legge n. 36 e 37 del 28 marzo 2025 in materia di cittadinanza e immigrazione, benché si occupino esplicitamente degli stranieri, non tengono affatto conto di una problematica relativa ai minori non italiani, discussa nei mesi scorsi sia tra maggioranza e opposizione sia entro gli stessi partiti di maggioranza. Riguardo a questi ultimi Forza Italia ha presentato una proposta di legge sia alla Camera che al Senato nell'ottobre 2024, sullo *ius Italiae* che prevede la concessione della *cittadinanza ai figli degli stranieri* non perché nati in Italia (*jus soli* integrato da frequenza scolastica, tesi sostenuta dal PD) ma perché scolarizzati in Italia per almeno 10 anni "con profitto". Il più pronto ad approfittare dei contrasti nella maggioranza è risultato Giuseppe Conte, mentre la posizione più contraria, di chiusura totale a qualunque discussione in Parlamento, è venuta dalla Lega di Salvini, partner del M5S nel primo governo Conte. Pierfrancesco Majorino, responsabile dem per l'immigrazione, sottolinea comunque l'importanza di modificare una normativa "ingiusta" verso chi è cresciuto in Italia. Giorgia Meloni, che nel referendum ha invitato all'astensione su tutti e cinque i quesiti, incluso quello sulla cittadinanza, dovrà dimostrare tutte le sue capacità di leadership per tenere unita la sua irrequieta maggioranza. Intanto i 131.121 studenti stranieri che potrebbero beneficiare di questa proposta, rimangono in attesa.

La scena muta di alcuni studenti che hanno rifiutato di sostenere la *prova orale della maturità*, ha diviso l'opinione pubblica e provocato un dibattito se tale comportamento vada punito con la bocciatura o piuttosto costituisca il segnale di un disagio più profondo: al riguardo va tenuto presente che si tratta di un esame superato da quasi tutti gli studenti che, comunque, sono certi di essere promossi anche senza il punteggio dell'orale perché raggiungono il minimo anche senza di esso, e che sono ben consapevoli che il voto di maturità non avrà nessun valore pratico (eccetto forse i 100 e 100 e lode) né per reperire un'occupazione e neanche per iscriversi a molte Università, che non si fidano e prevedono propri esami di ammissione. In positivo va sottolineata la notevole condivisione della idea che sia necessario elaborare una proposta differente ed è opportuno che su tale ipotesi si avvii un confronto pubblico. Già adesso non mancano ipotesi significative di cambiamento quali: attribuire più rilevanza allo scrutinio finale dell'ultimo anno, oppure sostituire gli esami con una certificazione delle competenze apprese, da effettuare tenendo conto di un portfolio documentato e di un colloquio focalizzato su uno o due argomenti indicati dallo

studente e, perfino, si potrebbe conservare l'attuale formula, ma ripensandola in maniera veramente innovativa. La scelta da evitare ad ogni costo sarebbe quella di non fare niente.

Con il Decreto del MIM n. 113 del 6 giugno 2024 sono state fissate le norme per il percorso iniziale del primo ciclo triennale della *formazione volontaria incentivata* degli insegnanti (Fovi). In sede di prima applicazione, l'offerta è stata destinata ai docenti con incarichi di collaborazione a supporto del sistema organizzativo dell'istituzione scolastica e della dirigenza nell'anno 2023-24. In questo modo, si punta a garantire lo sviluppo di professionalità e competenze sempre più solide in tale ambito. La formazione è organizzata al di fuori dell'orario di insegnamento; le relative attività sono offerte online e in modalità asincrona e sono effettuate da un soggetto attuatore incaricato mediante convenzione. Il percorso ha la durata di 30 ore per gli insegnanti di tutti gli ordini e gradi di scuola. Del monte ore 10 possono essere svolte anche autonomamente. La partecipazione può essere remunerata con compensi a carico del fondo per il miglioramento dell'offerta formativa o con il riconoscimento agli insegnanti della fruizione dei cinque giorni per la partecipazione a iniziative di formazione con esonero dal servizio. Un compito fondamentale è attribuito ai Comitati per la valutazione dei docenti, che sono incaricati di effettuare le verifiche intermedie annuali e quelle finali con speciale attenzione alle capacità degli insegnanti di promuovere le condizioni per l'apprendimento degli studenti, al comportamento professionale, alla realizzazione dell'inclusione e delle esperienze extrascolastiche. Il percorso è offerto mediante la piattaforma "Scuola Futura" del PNRR ed è organizzato da Indire a cui è affidato il compito di guidare i 31.000 docenti che, in prima istanza sono stati coinvolti. Si tratta in tutti i casi di figure di sistema anche se nello sforzo corale operato quotidianamente, non riescono tuttavia a decollare verso una struttura di middle management. I primi riscontri evidenziano: interesse e impegno da parte dei partecipanti; problematiche organizzative in alcune strutture (mancanza di tutor, carichi eccessivi di lavoro); esigenza di semplificare le procedure di accesso e aumentare la trasparenza nella selezione.

Il 22 febbraio scorso è stato approvato il decreto di adozione del *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*. Il giudizio sarà predisposto facendo riferimento alla specificità delle funzioni e ricorrendo agli strumenti e ai dati a disposizione del sistema informativo del Ministero e del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici. La relativa procedura prevede una fase di definizione degli obiettivi, anche di importanza regionale, e una di valutazione, a cura dei direttori degli Uffici Scolastici Regionali; naturalmente è assicurato un eventuale momento di contraddittorio con gli interessati ed è previsto il ruolo di un organismo di garanzia. Ai risultati della valutazione è connessa la relativa retribuzione. Il Ministro ha espresso grande

soddisfazione per il traguardo importante raggiunto che arriva dopo 25 anni di assenza normativa. Il CSPI non è del tutto d'accordo con questo entusiasmo. Infatti, un sistema di valutazione centrato su dati oggettivi provenienti dai sistemi informatici o dalle piattaforme consente di valutare l'efficienza amministrativa e organizzativa del dirigente, ma più difficilmente l'efficacia degli interventi per assicurare il successo formativo degli studenti. Questa problematica è stata la causa della lunga attesa della normativa.

Nessun progresso significativo è stato compiuto per eliminare lo scandalo del mancato riconoscimento effettivo della *libertà di scelta educativa*, nonostante alcune dichiarazioni del governo in questa direzione. A distanza ormai di 25 anni dalla Legge n. 62/2000 dobbiamo lamentare che essa è rimasta gravemente incompiuta proprio riguardo a una parità reale. Il finanziamento della scuola paritaria, previsto dalla legge, è rimasto per la quasi totalità appeso a erogazioni temporanee annuali soggette alle sensibilità politiche e di bilancio del Governo che alternativamente sta alla guida del Paese per decidere quante risorse dare alla scuola paritaria.

Quanto al contrasto ai *diplomifici*, nel marzo 2025 è stato adottato un decreto-legge che vieta la possibilità di attivare più di una classe terminale collaterale per ogni indirizzo di studio già funzionante in una scuola paritaria, per cui viene ridotta l'offerta di percorsi facili. Tenendo conto della nuova normativa si può ragionevolmente prevedere che il 2024-25 sarà l'ultimo a registrare situazioni anomale e diffuse in vari istituti paritari che sono riusciti ad evitare o bloccare la revoca della parità approvata dagli USR sulla base di proposte documentate degli ispettori ministeriali.

2. Bilancio finale

Secondo *Tuttoscuola*, il 2024-25 è stato "un anno scolastico segnato, ancora una volta, da contraddizioni forti: tanta innovazione e altrettanta fatica, nuove sfide ma ancora troppe vecchie fragilità. [...] Dai dirigenti scolastici allo stremo - come denuncia l'indagine Anp-Lumsa - al 'carosello' dei trasferimenti che coinvolgerà oltre 2,7 milioni di studenti della secondaria il prossimo settembre. Dalle classi pollaio che continuano a penalizzare soprattutto i professionali e i tecnici ai temi globali che irrompono anche nelle università"⁹. Al tempo stesso non si può negare il decisionismo e l'iperattivismo del ministro Valditara, che ha caratterizzato non solo l'esordio della sua esperienza ministeriale, ma anche il triennio trascorso.

A dicembre il *Rapporto Censis* si era espresso sul sistema italiano di istruzione e formazione. Da una parte lo aveva definito come stagnante, a causa dei

⁹ In "Tuttoscuola" News, (26.06.2025), nn. 1-3.

modesti esiti scolastici, del precariato tra i docenti in particolare tra quelli di sostegno e delle criticità a livello educativo e, dall'altra, positivo quanto al ruolo degli ITS Academy nell'innovazione tecnologica, ritenuto cruciale.

A sua volta, il Rapporto *Invalsi 2025* contiene buone e anche cattive notizie. Infatti, diminuisce la percentuale della dispersione scolastica esplicita, ora al 9,8% (sette anni fa raggiungeva il 14,5%) che riguarda quanti del gruppo di età 18-24 anni non ottengono un diploma della secondaria superiore; al tempo stesso, però, cresce il dato della dispersione implicita che corrisponde al fatto che se da una parte aumentano gli studenti che conseguono il diploma, dall'altra, come provato dai test, il livello reale di competenze di molti diplomati è assolutamente insoddisfacente. Infatti, a parere dell'*Invalsi* solo poco più della metà di chi affronta l'esame di diploma, possiede livelli sufficienti in italiano, e in matematica la percentuale scende al disotto della metà; va meglio solo in inglese. Indubbiamente incidono le disparità di partenza degli studenti: il disagio economico e sociale, la crescita degli immigrati di prima e seconda generazione, il sesso (le ragazze incontrano problemi in matematica, i maschi in italiano). In particolare, emergono le tradizionali enormi disuguaglianze tra Circostrizioni geografiche: le scuole del Meridione hanno una percentuale di studenti "fragili" quadrupla in paragone al Settentrione e, all'opposto, nel Sud gli studenti "eccellenti" sono meno di un terzo di quelli del Nord.

A questo punto è opportuno richiamare le osservazioni di *alcuni commentatori*. La riduzione della dispersione scolastica va interpretata nel quadro dei cambiamenti sociali che dal secondo dopoguerra hanno interessato il nostro Paese e che in particolare riguardano l'accesso e la permanenza a scuola di settori di popolazione che prima erano esclusi o espulsi. In tale prospettiva, i dati *Invalsi* sono utili a smentire il luogo comune dell'abbassamento nei livelli di apprendimento delle giovani generazioni. Una porzione rilevante di studenti che in passato avrebbe abbandonato gli studi, oggi resta a scuola, spesso mostrando maggiore fragilità negli apprendimenti. Questo andamento incide ovviamente sui risultati medi delle prove *Invalsi*, che tendono in alcuni gradi scolastici a una leggera contrazione. Tuttavia, al riguardo va evidenziato che tale calo non va letto come un peggioramento qualitativo, ma come un effetto positivo di popolazione attribuibile a un accesso più ampio e inclusivo all'istruzione. Un altro aspetto incoraggiante è dato dal persistente miglioramento in inglese. In un contesto caratterizzato da differenze poco o per nulla rilevanti in italiano e matematica, va letto positivamente, rispetto alle edizioni di qualche anno fa, un aumento significativo dei punteggi nelle prove in lingua straniera. Il buon esito in inglese, anche se riguarda in generale tutta la popolazione scolastica, si riferisce però in maniera prevalente agli studenti di origine straniera.

Una *critica* più radicale sottolinea che i test tendono a misurare principalmente le competenze logico-matematiche e verbali, con il pericolo di ignorare o sottovalutare altre forme di intelligenza, attitudini e capacità. Ma le competenze logico-matematiche e verbali riguardano unicamente due tipi di intelligenza, quella linguistica e quella logico-matematica, che si prestano maggiormente ad essere misurate dai test. Siccome si riscontrano anche altre tipologie di intelligenza e altri fattori che incidono sull'apprendimento, sarebbe auspicabile una valutazione multifattoriale, della quale i test standardizzati rappresenterebbero solo una parte, e non quella determinante, in quanto consentirebbe di utilizzare una prospettiva più generale e personalizzata riguardo alla formazione di ciascun allievo, e consentirebbe di mettere in risalto capacità e attitudini, rimuovendo concretamente lo stigma socio-culturale che potrebbe marcare la identità di studenti ritenuti "implicitamente dispersi".

Sul piano propositivo richiamiamo in sintesi il *Rapporto Draghi* sul futuro dell'Europa a partire dalla didattica per competenze che ha fatto già capolino in Italia su Raccomandazione dell'UE ma che è stata limitata principalmente alla formazione professionale, sia per il riconoscimento delle qualifiche, che per trovare soluzioni all'insuccesso nella scuola tradizionale. Il Rapporto propone un curriculum flessibile, collegato a vari ambiti di apprendimento, dove le competenze crescono mediante il riconoscimento dei crediti, in un'ottica di scambio tra formazione e lavoro, perché l'obiettivo è preparare i giovani al cambiamento. Ma va presa in considerazione anche la formazione degli adulti, che in Italia continua ad essere per il recupero, e non per una offerta che coinvolga in modo permanente gli adulti in itinerari formativi mirati tra l'altro alla digitalizzazione del lavoro e alle nuove professionalità che emergono nel mercato. La presenza di lavoratori STEM andrebbe potenziata soprattutto tra le donne e bisognerebbe anche superare il conflitto tra i licei scientifici e gli istituti tecnico-professionali. I programmi di studio dovrebbero essere rivisti con la partecipazione dei datori di lavoro e le altre parti interessate, non solo per aggiornare i contenuti, ma soprattutto per ripensare i metodi didattici, evitando un insegnamento tecnico che applica le conoscenze acquisite nell'insegnamento teorico, ma ispirandosi ai più efficienti CFP in cui si parte dal lavoro, magari in fabbrica, per poi raggiungere gradualmente le conoscenze generali. Un'altra sollecitazione il Rapporto la rivolge al sistema di certificazione, in vista di un'unica procedura europea: bisogna, infatti, superare le diverse burocrazie che limitano i riconoscimenti e rivolgerli solo all'apprendimento delle competenze. Il Rapporto raccomanda politiche a sostegno dei bambini ad elevato potenziale, appartenenti a famiglie svantaggiate: in pratica si tratta di rilanciare la funzione della scuola come ascensore sociale, realizzando un efficace orientamento.

B. ASPETTI SUL SISTEMA FORMATIVO

Rispetto all'anno scolastico che è stato caratterizzato dall'iperattivismo del Ministro Giuseppe Valditara (Tuttoscuola 6 maggio 2025), l'anno formativo 2025 è stato caratterizzato, innanzitutto, dalla continuità formativa garantita dalla Legge di bilancio 2025 e, in secondo luogo, da una riflessione sui venti anni di vita della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

Circa il primo punto, infatti, si evidenzia che nei prossimi anni vi sarà un significativo cambiamento nella disponibilità di risorse nazionali trasferite. Da un lato verrà meno l'apporto delle significative risorse PNRR pari a 600 milioni in tre anni. Dall'altra la Legge di Bilancio 2025 destina ulteriori fondi alla IeFP duale pari a 100 milioni nel 2025, 170 nel 2026 e 240 a partire dal 2027. Ciò causerà una iniziale riduzione nel 2025 del totale delle risorse nazionali destinate alla IeFP, passando da oltre 554 milioni del 2024 a 364 nel 2025, che poi cresceranno a 434 nel 2026 e giungeranno a 504 a partire dal 2027, tornando quindi quasi ai livelli del periodo PNRR.

Per analizzare il secondo punto, invece, occorre riandare all'anno 2005.

In quell'anno, infatti, sono stati adottati due provvedimenti importanti, applicativi della legge 28 marzo 2003, nr. 53, riguardanti il sistema della IeFP:

- il D. Lgs del 15 aprile 2005, nr. 76: *Norme generali sul diritto-dovere all'Istruzione e alla formazione*;
- il D. Lgs. del 17 ottobre 2005, n. 226: *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*.

Vari esperti hanno giudicato questi provvedimenti di “portata storica”. Anche a giudizio di molti Enti di Formazione Professionale la valutazione non appare esagerata. Tra le varie misure, infatti, veniva sancito un principio fortemente innovativo: *il superamento della sola scuola quale luogo della fruizione dell'istruzione obbligatoria*. Così Dario Eugenio Nicoli, già Docente dell'Università Cattolica di Brescia¹⁰, scrisse su questa scelta:

Con il completamento dei decreti applicativi della legge 53/03, in particolare con l'approvazione da parte della Conferenza Stato-Regioni delle 21 figure di qualifica e le 21 di diploma professionale valevoli sull'intero territorio nazionale per l'assolvimento del diritto-dovere e, con esso, dell'obbligo di istruzione, si è compiuto un evento storico, e precisamente l'inclusione, nell'ambito del nuovo sistema educativo, del sistema di istruzione e formazione professionale (IeFP).

La storicità di questo evento si lega al fatto che per la prima volta in Italia è stata riconosciuta la rilevanza educativa e culturale del lavoro che risulta in tal modo un

¹⁰ NICOLI D.E., *L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle Regioni*, in Rassegna CNOS 1/2011, pp. 137-138.

ambito dell'esperienza umana in grado di far emergere le capacità buone delle persone, di consentire loro di immergersi in maniera pienamente consapevole nel discorso culturale della nostra civiltà, infine di dotarsi delle competenze e dei saperi che consentano loro di esercitare un ruolo attivo di cittadino e, quindi, di lavoratore. Questi «assume una rilevanza specifica in quanto modalità di espressione dell'identità personale, poiché in esso vengono coinvolte non unicamente le capacità operative manuali, bensì la dimensione cognitiva, motivazionale creativa, culturale, etico valoriale» (Bocca 1998, 104).

Per capire l'importanza di quanto è accaduto, occorre riandare al 1962, anno dell'introduzione della scuola media unica che veniva realizzata eliminando l'avviamento professionale, considerato (per la verità non solo allora) come un fattore di discriminazione e disuguaglianza sociale (Crainz G., pp. 229-230). L'esito di tale riforma è implicito nel fatto che, quarant'anni dopo, con la legge 53/03, l'ulteriore elevamento dell'obbligo di istruzione a 10 anni (che, come ricordato, prende ora il nome di diritto-dovere) non è stato effettuato unificando in un biennio tutti i percorsi formativi esistenti, ma tramite il principio della "equivalenza formativa" che indica le mete comuni di percorsi formativi che rimangono quindi differenziati. Oggi emerge, rispetto a quella scelta, il limite dell'egualitarismo, il pericoloso livellamento al basso della cultura impartita a scuola e la demotivazione che giunge finanche al rifiuto dello studio da parte degli studenti.

Nel 2025, che registra la distanza di vent'anni dall'adozione di quei provvedimenti, a molti è parso utile riflettere sulla portata di quelle norme per verificarne l'attuazione.

I redattori della Rivista hanno ritenuto utile *ripercorrere l'anno formativo 2025* accennando ad alcuni eventi e documenti che hanno riflettuto su questo particolare aspetto.

Nel presente Editoriale ci si limiterà a richiamare solo tre contributi su questo particolare aspetto, rimandando alla lettura dei documenti citati per avere una conoscenza più approfondita.

1. Aprile 2025: Diritto-dovere vent'anni dopo (15 aprile 2025)

Si tratta di un evento organizzato dal CIOFS-FP il 15 aprile 2025, svoltosi nella Sala della Regina e promosso dal Vicepresidente della Camera on. Giorgio Mulè, dal titolo *"Istruzione e Formazione: una scommessa per il Sud, una prospettiva per l'Italia"*. L'evento aveva, come obiettivo, il lancio del 37° Seminario Europa nel ventesimo anniversario del Decreto Legislativo 76/2025¹¹.

I relatori che hanno partecipato all'evento - alcuni degli intervenuti avevano anche ruoli di governo nel 2005 - hanno riconosciuto i progressi compiuti fino ad oggi dal sistema formativo regionale, pur sottolineando che permangono, però,

¹¹ Gli atti sono pubblicati in Città CIOFS-FP, Diritto-dovere vent'anni dopo, nr. 2, giugno 2025.

ancora sfide cruciali da affrontare, come la costante necessità di una revisione dei programmi formativi e l'ampliamento dei meccanismi di integrazione tra istituzioni e imprese. Tra le proposte emerse vi è stata quella di intensificare gli investimenti in infrastrutture digitali e di promuovere politiche educative volte a favorire la flessibilità, l'innovazione e l'inclusività, per rendere il sistema formativo sempre più dinamico e in linea con le esigenze di una economia moderna.

L'evento, per un verso, ha assunto una connotazione "celebrativa". D'altronde, ad organizzarlo sono state personalità politiche, molte delle quali avevano all'epoca ruoli di governo; tuttavia, ha offerto anche "spunti valutativi" sia sul cammino compiuto, sia sui passi da compiere per irrobustire il sistema formativo.

2. Maggio 2025: Studio sui 20 anni del sistema formativo regionale

Anche la Fondazione CNOS-FAP ETS I.S. si è inserita nel dibattito con una pubblicazione specifica. Il dott. Giacomo Zagardo, che già per il CNOS-FAP cura una collana sul sistema formativo regionale, nel 2025 ha approfondito questo aspetto. L'Autore ha fatto il punto della situazione del sistema formativo regionale mettendo in evidenza aspetti positivi e aspetti da migliorare per rendere questo sistema più moderno e più coerente con gli indirizzi europei.

Del volume pubblicato riportiamo schematicamente alcuni passaggi¹².

- a. Tre punti forti del sistema formativo regionale: scelta vocazionale, inclusione, occupazione

***I quattordicenni** che si presentano senza ritardi ai corsi della IeFP presso le Istituzioni formative **sono ormai la maggioranza**, con un significativo ribaltamento rispetto a 10 anni prima, quando i percorsi erano la destinazione prioritaria degli ultimi della classe. Il cambiamento espresso dal nuovo orientamento dei ragazzi e delle loro famiglie è un segno forte della pari dignità acquisita sul campo dai percorsi della IeFP rispetto a quelli dell'istruzione: una **parità di ruolo riconosciuta "dal basso"**, mentre **manca ancora la pari dignità finanziaria a sostegno della stabilità delle attività formative**.*

***La grande capacità di inclusione** rimane una costante nel DNA del Sistema di IeFP, espressione di una quota di stranieri e disabili sovrarappresentata nei corsi ordinari e duali. Permangono anche **gli ottimi risultati dell'occupazione**, nei CFP non meno che nelle Istituzioni della sussidiarietà.*

*Negli ultimi 10 anni crescono in Italia i percorsi delle Agenzie formative accreditate e aumenta anche il peso che il Nord ha acquisito nell'ultimo decennio in termini di iscritti al quadriennio del Sistema di IeFP. **Centro e Meridione riducono la quota di partecipazione alla IeFP** rispetto agli ultimi anni. Questo pone interrogativi sull'uso adeguato di questa potente leva antidispersione ma allo stesso tempo fa sperare in nuovi margini di miglioramento.*

¹² ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. Vent'anni dopo*, Tipografia Pio XI 2025, pp. 47-49. Il volume è scaricabile dal sito <https://www.cnos-fap.it> oppure nella biblioteca digitale <https://biblioteca.cnos-fap.it>

b. Una «Italia a due velocità» da superare

Rimaniamo legati **all'immagine di un'Italia a due velocità**, dove in alcune zone del Paese si riescono a capitalizzare le risorse (umane e finanziarie) per un progetto di contenimento del mismatch che funziona, mentre in altre, prima delle risorse finanziarie, non si trovano i dispositivi adeguati al controllo e allo sviluppo di una pari offerta formativa. Per evitare che uno sguardo autoreferenziale tolga la capacità di operare un cambiamento, occorrerebbe mettere in comune le migliori esperienze delle Amministrazioni più performanti nei settori chiave della gestione e programmazione dell'offerta.

Su questi temi bisogna rafforzare il **coordinamento nazionale**: Stato, Regioni, Province Autonome, Tecnostruttura, INAPP, Sviluppo Lavoro Italia, Sindacati, Associazioni imprenditoriali e di formatori potrebbero favorire l'incontro tra le Amministrazioni e dare il loro contributo per riequilibrare sul territorio la conoscenza dei meccanismi di funzionamento del Sistema. Tutte le occasioni tecniche di confronto e discussione sono utili a ridurre i gap esistenti.

c. Una offerta formativa da riequilibrare: l'appello ai decisori politici nazionali e regionali

In alcuni contesti, la debolezza di una governance talora carente in aspetti di indirizzo e controllo dell'offerta, favorisce la presenza di **vuoti di professionalità** sul territorio. Non si attivano per i residenti qualifiche e diplomi che potrebbero essere utili a coprire una domanda di professionalità pregiata ed estesa, anche ad un raggio più ampio del perimetro regionale, mentre sovente sono proposte figure a scarsa complessità formativa e meno ricercate nel mercato del lavoro.

Dove manca una regia, anche la scuola, che per la sua funzione "sussidiaria" dovrebbe subentrare per correggere le distorsioni del Sistema, conferma con frequenza le stesse tipologie attivate dagli Enti, entrando **in competizione per le medesime figure** e aggravando lo squilibrio già esistente nell'impianto dell'Istruzione e Formazione Professionale. Scelte di programmazione al ribasso, più economiche per i soggetti coinvolti ma distorsive rispetto alle effettive necessità del mercato, sono reiterate a discapito di altre. Figure come quelle del settore "benessere", meno richieste e con scarso valore tecnologico, sono promosse contemporaneamente, persino in sussidiarietà, nonostante i più alti costi per la collettività dovuti alla distanza tra le professionalità insegnate e quelle dei docenti presenti nelle scuole.

d. La sussidiarietà nella IeFP: una concorrenza asimmetrica

La **sussidiarietà nella IeFP**, per essere veramente tale, dovrebbe partire da un piano di equità finanziaria e da uno **stesso livello di risorse** da investire per Istituzioni scolastiche e Istituzioni formative accreditate. Una "concorrenza asimmetrica", come viene definita dalla CISL, rischia, invece, di non giovare né allo sviluppo del sistema primario della IeFP né alla scuola sussidiaria e/o professionale: «Se davvero si vuole valorizzare l'istruzione e la formazione professionale di competenza delle Regioni, è indispensabile prevederne un finanziamento strutturale che assicuri alla stessa le medesime risorse dei corrispondenti istituti statali».

Per permettere una corretta competizione ed elevare gli standard è opportuno passare da un finanziamento incerto, limitato e svincolato dai fabbisogni a un **sostegno equo, costante e verificato per tutti i Soggetti**.

Va, intanto, incoraggiata l'azione "transitoria" della **programmazione pluriennale** che ha effetti benefici sul Sistema e si va estendendo con successo tra le Regioni/P.A. Non bisogna mai dimenticare che nella IeFP la "sussidiarietà" dello Stato è valida solo fino alla compiuta attuazione degli adempimenti connessi alle competenze esclusive delle Regioni (art. 27, comma 7 del d.lgs. 226/2005).

e. I giovani immigrati nella IeFP: una proposta migliorativa

*Uno dei nodi o delle sfide che si presentano nel panorama odierno della formazione è quello della qualificazione dei ragazzi **immigrati** di prima generazione. In un contesto di mismatch tra domanda e offerta per mancanza di forza lavoro, i giovani immigrati possono costituire una risorsa da fornire per superare il problema, a patto che si individuino i bisogni specifici di questo target in termini di maggiore e più strutturato accompagnamento e flessibilità dei percorsi.*

Risultano centrali a questo proposito:

- l'appianamento dei divari linguistici;
- la progettazione personalizzata dell'apprendimento;
- il bilancio delle competenze e, ove possibile, il riconoscimento delle qualifiche acquisite nei paesi di origine.

*Varrebbe la pena di **scindere l'erogazione di risorse per la formazione da quelle del pre-inserimento ai corsi** per consentire una previa messa a livello dei migranti non scolarizzati che favorisca il regolare andamento delle attività successive.*

f. Il sistema formativo nella filiera tecnologico-professionale riformata

*Relativamente alla **filiera tecnologico-professionale**, occorre valorizzare l'azione di tutti i soggetti formativi del territorio e le loro reti. Va cercata la compatibilità dell'offerta formativa di tutti gli attori istituzionali, evitando la presenza solo formale dei Centri di formazione nelle filiere e i casi di "esclusione di alcuni percorsi di IeFP privi di corrispondenza con gli indirizzi dell'Istruzione professionale". Bisognerebbe abilitare i CFP a partecipare a filiere con le ITS Academy anche se non fossero presenti nella rete gli Istituti scolastici. Non si giustifica l'apertura di nuovi "impieghi" della IeFP che la chiamino in causa a compiti aggiuntivi di filiera senza finanziamenti stabili per tutti gli attori coinvolti e, dunque, senza l'apporto paritario delle Istituzioni formative accreditate.*

I temi positivi e critici sottolineati dall'autore sono, a giudizio di molti, largamente condivisibili e sostenuti anche dagli Enti di Formazione Professionale aderenti a FORMA.

3. Giugno 2025: XXII Rapporto di monitoraggio sistema formativo regionale

Il 12 giugno 2025, presso l'Auditorium di Corso d'Italia 34, l'Inapp ha organizzato il convegno *"Il consolidamento del sistema duale nella IeFP"* nel corso del quale è stato presentato il XXII Rapporto di Monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP a.f. 2022-2023¹³.

A venti anni dall'entrata in vigore del Decreto legislativo sul diritto-dovere all'Istruzione e Formazione Professionale (D.Leg. 76/2005) il Rapporto così fotografa lo stato di salute del sistema formativo regionale:

¹³ Il testo, *XXII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2022-2023*, è scaricabile dal sito www.inapp.org.

Nell'anno formativo 2022-2023 il numero di iscritti complessivo all'intero sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), I-IV anno, è stato superiore alle 210 mila unità, con un calo rispetto al 2021-2022 (-7,9%). Tra gli iscritti, in particolare, circa 157 mila provengono dai Centri di Formazione Professionale, gli altri 53 mila dagli Istituti Professionali. Riguardo alla partecipazione degli iscritti di nazionalità straniera, il numero complessivo, nell'intero quadriennio formativo, è di 37.104 allievi, che corrisponde al 17,6% del totale nazionale.

Nello stesso periodo, anche grazie ai finanziamenti del PNRR, le iscrizioni ai percorsi formativi in modalità duale, ossia quelli con una quota maggiore di formazione realizzata in un contesto lavorativo (almeno il 30% dell'intero monte ore), sono più che raddoppiate rispetto all'anno precedente (+115,2%) superando le 108 mila unità (56,5% di tutti gli iscritti alla IeFP). Per la prima volta si assiste quindi al sorpasso rispetto agli iscritti della IeFP in modalità ordinaria che si fermano a quota 101.974, con una ripartizione che vede la sostanziale tenuta dei valori riferiti ai Centri di Formazione Professionale e un decremento degli Istituti professionali che erogano corsi IeFP in regime di sussidiarietà (53 mila iscritti rispetto ai 70 mila dell'a.f. 2021-2022).

Il Presidente Natale Forlani completa il quadro accennando anche a delle scelte da compiere per l'immediato futuro per rendere il sistema formativo regionale più solido e più rispondente alle esigenze delle imprese:

I dati descrivono una filiera formativa che tiene, ma che resta ancora molto al di sotto delle opportunità occupazionali che il Paese offre.

Bisogna, quindi, lavorare lungo tre direttrici:

- occorre prima di tutto rivalutare lo status sociale ed economico delle figure in uscita dalla IeFP;
- in secondo luogo, rafforzare i meccanismi che consentono di riconoscere le competenze e i titoli di uscita e di sviluppare la professionalità in verticale con progressivi gradini di specializzazione;
- in terzo luogo, è necessario facilitare il dialogo tra sistemi di istruzione, formazione e lavoro, sia favorendo il massimo ricorso alla formazione in contesto lavorativo, sia valorizzando la natura formativa dei tirocini extracurricolari e la finalità di transizione al lavoro del contratto di apprendistato.

Tutto questo richiede una collaborazione interistituzionale volta a costruire un disegno di politiche integrate per ridurre il mismatch, anche attraverso la riqualificazione dell'offerta formativa e un uso flessibile delle metodologie formative.

Anche questo Rapporto, realizzato annualmente dall'Inapp per conto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che raccoglie i risultati della rilevazione effettuata presso i referenti delle Regioni e delle Province Autonome per conoscere lo stato di avanzamento del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP, conferma, relativamente all'anno formativo 2022-2023, la forte accelerazione del DUALE grazie alla spinta del PNRR superando i numeri della IeFP ordinaria. Nel complesso, si legge nelle conclusioni, si evidenzia *“una sostanziale tenuta dei Centri di Formazione Professionale e una ulteriore significativa caduta degli iscritti ai percorsi IeFP realizzati presso gli Istituti Professionali”*.

4. Giugno 2025: Il documento di FORMA

Vent'anni dopo. Riflessioni e proposte sulla IeFP a vent'anni dal D. Lgs. 226/05

Il documento, inoltrato alle Istituzioni il 23 giugno 2025, dopo aver richiamato la positiva collaborazione, avanzava alcune proposte per irrobustire il sistema formativo regionale.

Il testo, dopo aver richiamato il cammino compiuto dalle Istituzioni e dagli Enti di Formazione Professionale, prosegue:

In particolare, anche ricordando i "Rapporti di monitoraggio" elaborati da INAPP che si sono succeduti in questi ultimi anni, **emergono le seguenti esigenze:**

- la **diffusione della IeFP sull'intero territorio nazionale**, eliminando ovvero riducendo la presente condizione di forte "geopardizzazione" dell'offerta dei percorsi di IeFP;
- la **piena ed effettiva garanzia del diritto di accesso alla IeFP** dopo la scuola secondaria di primo grado al fine di assicurare con pienezza l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione anche mediante i percorsi formati della IeFP;
- la compiuta **spendibilità nazionale dei titoli** acquisiti nell'ambito dei percorsi della IeFP;
- il **completamento e la razionalizzazione della filiera verticale** della formazione professionalizzante a partire dalla qualifica e dal diploma della IeFP;
- una ulteriore **caratterizzazione del sistema di IeFP all'interno del sistema nazionale di Istruzione e Formazione**, con il riconoscimento di **forme di flessibilità nell'erogazione** dei percorsi formativi e nel **riconoscimento degli apprendimenti**, anche a favore dell'offerta formativa rivolta agli adulti o giovani-adulti;
- la **garanzia della sostenibilità finanziaria** dei percorsi di IeFP anche al fine di assicurare il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) per garantire, in pari misura su tutto il territorio nazionale e tenuto conto dei fabbisogni formativi presenti in ciascuna realtà territoriale, il diritto-dovere all'istruzione e formazione mediante l'offerta formativa di IeFP;
- **l'accesso della IeFP ai fondi della programmazione nazionale e europea;**
- la **pari dignità delle istituzioni, dei percorsi e degli allievi della IeFP.**

5. Ottobre 2025: continua il dialogo con le Istituzioni

La rassegna, anche se sintetica, dei principali documenti, aveva il solo obiettivo di sottolineare i vari aspetti del dibattito attorno ai venti anni dall'approvazione dei decreti applicativi della legge 53/03.

Il dialogo e il confronto continuano anche con i contributi contenuti nel presente numero della Rivista Rassegna CNOS. È auspicabile che la positiva collaborazione con le Istituzioni sottolineata da FORMA possa facilitare ulteriori migliorie al sistema formativo regionale.



Lo sguardo che educa

GIORGIO CHIOSSO¹

Le emozioni del primo giorno di scuola

Nella memoria adulta e, forse ancor più, nella sfera emotiva che l'accompagna, resistono al trascorrere del tempo situazioni, incontri, persone che per ragioni diverse hanno significato qualcosa di importante e talvolta hanno addirittura orientato le scelte di vita. Tra questi ricordi ed emozioni un posto di rilievo spetta senza dubbio al primo giorno di scuola (ieri nella scuola elementare, oggi in quella dell'infanzia), il primo incontro con un luogo - l'aula scolastica - destinato non solo ad essere una seconda casa per molti anni, ma abitato e animato da adulti con stili di vita e modi di pensare che arricchiscono l'orizzonte familiare. Come è ben noto l'incontro con altri bambini e altri adulti è indispensabile per ampliare lo spettro delle conoscenze e offrire nuove occasioni per stabilire un'ampia gamma di incontri e relazioni.

Tengo subito a distinguere - lo dico aprendo una parentesi il cui senso apparirà più evidente in seguito - l'incontro dalla relazione. Dall'incontro può scaturire una relazione, ma non si tratta di un processo automatico. L'incontro resta ancora nell'orizzonte della buona educazione, quella che accompagna (o dovrebbe accompagnare) i normali rapporti sociali, ma non è sinonimo di "educazione buona" intesa nel suo più impegnativo intreccio di sapere, senso di responsabilità, consapevolezza del bene, intimità ideale.

Anche due bocce s'incontrano e si scontrano sul panno del biliardo (Guardini), ma i loro incontri/scontri sono finalizzati a fare semplicemente "punti" restando una insensibile all'altra, anche se irriducibilmente entrambe necessarie per giocare. La relazione è tutt'altro affare: come hanno insegnato Buber, Stein, Lévinas la relazione ha la forza di cambiare le persone, introdurle in nuove prospettive, guardare la realtà con occhi diversi. La "educazione buona" è fatta di relazioni buone, non solo di civili cortesie.

Ma torniamo al primo giorno di scuola e chiediamoci cosa ha più intensamente colpito i piccoli allievi: i nuovi compagni? L'organizzazione di una giornata così importante? I colori e la novità dell'arredo scolastico? Certamente tutte

¹ Università di Torino.

queste sensazioni ne hanno influenzato il ricordo, ma non è difficile immaginare che ciò che più ha reso indimenticabile quel giorno è stato soprattutto l'incontro con il maestro o la maestra, colpiti non solo dalle parole loro rivolte, ma dai gesti e dal clima che questi hanno saputo creare.

Una copiosa letteratura ha indagato la rilevanza dei comportamenti non verbali nelle relazioni tra le persone e tra docenti e allievi. Tali studi ci consentono di formulare un'ipotesi ragionevole. È molto probabile che più di ogni altro gesto, decisivo sia stato lo sguardo attraverso il quale gli insegnanti si sono presentati ai nuovi alunni: distratto, formale, di controllo o accogliente, interessato, benevolente, coinvolgente?

Con il primo sguardo si pongono le condizioni di un semplice incontro oppure di una relazione vitale. Lo sguardo, infatti, non è mai neutro e attraverso di esso gli insegnanti fin dai primi momenti svelano una parte di sé stessi e della loro disponibilità o meno a farsi coinvolgere nell'avventura educativa.

Chi ha cura del significato e delle potenzialità del suo sguardo educativo è impegnato non solo a insegnare e descrivere la realtà ma a entrarvi e a viverla in pienezza con gli allievi per sconfiggere quell'indebolimento dell'io che oggi più di ieri sembra accompagnare i giovani (gli adolescenti in specie). Altri possono essere (e spesso lo sono) ottimi tecnici dell'apprendimento, colti studiosi, valutatori competenti e talora generosi, tuttavia, poco sensibili agli aspetti propri della relazione e, nel migliore dei casi, fermi alla corretta e professionale gestione dell'incontro, più interessati al prodotto finale dell'insegnamento che al processo che lo accompagna.

L'indebolimento dell'io

Quando si verifica (purtroppo non raramente) questa seconda situazione si corre il rischio di innescare l'indebolimento dell'io degli allievi - almeno per quanto riguarda le opportunità offerte dalla esperienza scolastica - che non favorisce il pieno confronto con la realtà e, attraverso di questa, l'individuazione di un senso orientativo, cioè una bussola ideale capace di guidare le scelte personali. Non basta infatti la competenza intesa "come saper fare", occorre anche interrogarsi su "perché le cose stanno in un certo modo" e se stanno dalla parte del bene e condividono l'obiettivo della vita buona.

Se i luoghi dell'educazione (naturalmente a partire dalla famiglia) non si pongono il problema della formazione del "senso" personale inteso come confronto vissuto in modo quotidiano in grado di stabilire con la realtà un giudizio critico non c'è da stupirsi se il bisogno di "senso" finisca per risultare estraneo a gran parte della popolazione giovanile avvolta e spesso stordita in una nube

di immagini, sollecitazioni digitali, incontri virtuali che rendono difficile il confronto con la vita reale.

Parlo di un io non solo indebolito ma addirittura dimezzato perché l'efficienzismo del nostro tempo che accompagna molte analisi scolastico-educative si preoccupa soprattutto del potenziamento della sfera cognitiva, sotto considerando gli altri aspetti della persona che la costituiscono come capace di decisioni, affidabile nell'impegno, solidale nelle decisioni comuni, impegnata a distinguere bene e male. Nel migliore dei casi si richiamano l'importanza della cittadinanza e il valore della diversità o, ispirandosi delle teorie delle *soft skills*, si stilano lunghi elenchi di comportamenti raccomandabili come avviene in alcuni documenti dell'Ocse.

La riflessione sulla rilevanza dello sguardo educativo, sulla sua potenzialità e sul suo impiego nella relazione educativa consente di inoltrarci nel folto ed intricato bosco dell'educazione contemporanea, nelle teorie che lo attraversano, nelle pratiche che dovrebbero rappresentare i segnali per evitare di perdere il sentiero.

■ **Aprire gli occhi per “vedere” e “farsi vedere”**

Il nostro punto di osservazione è la condizione prima perché lo sguardo sia significativo e consiste non tanto nel dire o fare qualcosa, bensì nella volontà di dimostrare che si è disponibili a farsi concretamente carico dell'altro. Lo sguardo presuppone che si aprano intenzionalmente gli occhi per “vedere” e “farsi vedere”. E per farlo è necessario “trovarsi in presenza” dell'altro, stabilire una relazione (non il semplice incontro) fondata sulla disponibilità empatica a “capire” più che a “giudicare” (Stein).

Ci sono tante tipologie di sguardi che corrono tra maestri e allievi - non tutti sguardi educativi nel senso appena accennato - corrispondenti ai numerosi modi di interpretare non solo la professione docente, ma spesso anche riflesso di come si concepisce la propria personale esistenza.

Se non vogliamo tuttavia restare prigionieri di un velo di ipocrisia dobbiamo premettere che nella cultura politico scolastica e nella riflessione pedagogica contemporanea si coglie un mediocre interesse verso questo genere di comportamenti e di sensibilità educative. Le dimensioni immateriali e non misurabili dell'azione educativa sono infatti spesso confinate nel magazzino delle esperienze residuali, nulla più del nostalgico ricordo di un passato incompatibile con la complessità odierna.

Esse invece costituiscono il crogiuolo in ebollizione nel quale prende forma l'“educazione buona”. In quel crogiuolo si mescolano tante esperienze non tutte

facilmente determinabili dal punto di vista dell'oggettività quantitativa, ma in grado di condizionare la qualità dell'umano. La presenza o l'assenza dello sguardo educativo è una di queste.

In altre parole: l'opinabilità che accompagna le esperienze personali immateriali costituirebbe, secondo i suoi critici, una specie di condizione negativa che le esclude dal diritto di cittadinanza educativa. In poco più di mezzo secolo siamo passati dallo scontro tra diverse ideologie pedagogiche che ha segnato tutto il secolo scorso a una sola egemonica ideologia meno evidente, ma non meno invasiva, quella tecnocratico-funzionalista. Essa ambisce alla creazione di un unico modello educativo-pedagogico-scolastico-professionale in grado di sorreggere lo sviluppo economico e di inquadrare le persone entro una comunanza di valori oggettivamente tangibili.

Questa visione propone una società concepita come un organismo guidato dall'interesse economico e formato da tante parti connesse tra loro in modo coerente e integrato e cioè reciprocamente interdipendenti. Esaurita la stagione della conflittualità ideologica tipica degli anni '70-'80 si sarebbe aperto lo spazio per la libera iniziativa affidata alle leggi del mercato con una massiccia ricaduta sulle politiche scolastiche sollecitate a tenere conto dei bisogni produttivi.

Sarebbe ovviamente esagerato e fuorviante credere che nella logica del mercato non si pensi al bene delle persone e alla qualità della loro vita personale e che queste siano percepite solo come pedine di un grande scacchiere economico. La prospettiva mercantile tende, tuttavia, a considerare la persona in quanto utile alla società (produttrice e consumatrice) più che a riconoscerne il valore intrinseco in quanto persona. L'attenzione per gli aspetti educativi riguardante i sentimenti personali, le idealità e il perseguimento del bene comune è perciò inevitabilmente secondaria rispetto alle attese pragmatiche della realtà economica e sociale.

Quando viene meno lo sguardo

Ne consegue che i modelli educativi ispirati dalla finalità funzionalistica (verificabile, misurabile, replicabile) non danno importanza agli aspetti immateriali del processo educativo ed escludono dalle loro finalità, nel nostro caso specifico, la rilevanza dello sguardo educativo ed enfatizzano il miglioramento cognitivo. Ne presentiamo due che tra loro confliggono sul piano operativo e organizzativo, ma in termini di finalità sostanzialmente rappresentano le due facce di una medesima prospettiva.

D'un lato troneggia il modello della *school effectiveness*: come rispondere alla crisi economica con un uso più oculato delle risorse degli individui, stabilire un nesso virtuoso tra luoghi della formazione e luoghi delle professioni, vigilare

attentamente perché non ci siano sprechi, inadempienze, incapacità nel sistema scolastico, veicolare valori positivi intorno al lavoro e ai luoghi della produzione, favorire i buoni rapporti per una civile convivenza. La scuola deve soprattutto “servire”, porsi al servizio dell’economia, preparare al lavoro. Una macchina, in buona sostanza, auspicabilmente efficiente al servizio più della società che delle persone. La scuola dell’efficienza non si propone alcun fine da realizzare, ma soltanto dei risultati da raggiungere come esito delle sue procedure.

Dall’altro si affaccia il modello dell’“educazione fai da te”. La scuola sarebbe un rito ormai sorpassato: “questa” scuola sarebbe incapace di parlare ai giovani, i contenuti veicolati non sarebbero al passo con i tempi, le formule didattiche obsolete; meglio sarebbe per tutti se si moltiplicassero le esperienze attraverso le quali sperimentarsi direttamente sul piano emotivo e relazionale e nel mondo della Rete, si creassero appositi spazi per una formazione libera da vincoli, schemi costituiti, in una parola una sorta di descolarizzazione alternativa a una scuola che, nonostante quello che si vorrebbe far credere, all’atto pratico “non serve”. Meglio sarebbe creare le condizioni perché l’io intraprenda l’avventura della conoscenza da solo, bisognoso soltanto di cure affettive che rendano meno drammatica la condizione di chi non è diretto da nessuna parte.

Potremmo così sintetizzare queste due tendenze: nel primo caso l’idea di educazione viene assorbita in quella di formazione. L’educazione conterrebbe entro di sé una forza normativa incompatibile con i crescenti spazi di libertà che andrebbero riconosciuti anche a chi cresce. La formazione sfuggirebbe a questo limite, identificandosi con la semplice introduzione alle abilità e competenze necessarie per inserirsi utilmente nella società.

Nel secondo caso l’idea di educazione è addirittura liquidata o semplificata in una specie di “educazione fai da te”. Sarebbero solo le esperienze vissute in presa diretta in un incessante intreccio di emozioni che si susseguono una dopo l’altra, di immersione in una realtà virtuale che sembra più appagante di quella normale e dello sballo vissuto come un “diritto” in quanto concepito quale compensazione delle insoddisfazioni quotidiane.

In entrambi i casi non c’è bisogno di uno sguardo educativo che sostenga la fatica di crescere. La figura dell’educatore è ridotta a specialista dell’apprendimento o, nel secondo caso, a un compagno di avventura che, nel migliore dei casi, pone a disposizione la propria esperienza.

Oltrepassare il deserto dell’insensatezza

Ma perché queste prospettive non siano lasciate a sé stesse e possano invece valorizzare la forza educativa dello sguardo (e, più in generale, il discorso vale

per l'insieme delle azioni educative non misurabili) dobbiamo attraversare e oltrepassare il "deserto dell'insensatezza" di cui ha parlato Umberto Galimberti così da restituire senso e spessore all'educazione dei giovani. Significa accompagnare i giovani a non fermarsi su sé stessi e a inoltrarsi a scoprire lo stupore che circonda il Mistero della vita, a contemplare la bellezza, a vivere i sentimenti e gli affetti come un dono e non come un possesso. In altre parole, valorizzare l'umano che ci rende persone.

Un'esperienza possibile solo se gli adulti sono capaci di testimoniare relazioni ricche di «senso». Lo sguardo è, a tal proposito, una delle azioni più incidenti perché personalizza il rapporto tra l'allievo e il maestro, innalzando il primo a protagonista principale dell'avventura educativa. L'educazione, infatti, non è un processo di massa, ma l'insieme di azioni molecolari - graduali e continue - che non solo spiegano la realtà, ma aiutano l'altro a entrare nella realtà. Questo è possibile se si riesce con lo sguardo educativo a parlare al "cuore" altrui così come è presentato nella narrazione biblica e cioè dimensione unica, intima, religiosa nella quale ci riconosciamo non solo per conquistare la fiducia e la certezza della nostra esistenza, ma per aprirci alla comprensione degli altri e delle cose.

Riprendo qualche riflessione che mi pare molto utile al nostro discorso da un bellissimo saggio sullo sguardo del padre gesuita Giovanni Cucci: lo sguardo autentico

"scende in profondità, giunge al cuore (la sede biblica della valutazione) e coglie l'essenziale, «invisibile agli occhi», per riprendere la celebre espressione di A. de Saint-Exupéry: uno sguardo che diviene cura, attenzione, dono di sé, alla base dell'affetto, dell'amicizia, dell'amore. La benevolenza nei confronti dell'altro è espressa anzitutto dallo sguardo. L'amico ha un valore unico agli occhi di chi ama non per qualche motivo particolare (intelligenza, aspetto fisico, abilità, simpatia), ma semplicemente perché «è lui/è lei», come emerge dalla commossa confessione di questo ragazzo: «Rosie è la mia amica. Mi vuole bene anche quando sono di cattivo umore e non solo quando sono simpatico. Ho i piedi in dentro, le spalle cadenti, e i peli che mi crescono nelle orecchie. Ma Rosie dice che sono bello. È un'amica». C'è un'unicità riconosciuta alla base dell'amicizia e uno sguardo di benevolenza che introduce un colore diverso in ciò che si sta vivendo" (*L'educazione allo sguardo. Un ingresso nella misericordia*, in "La Civiltà Cattolica", 2016, q. 3984, pp. 563-576, anche in http://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=10899:leducazione-allo-sguardo-&catid=481:giubileo-della-misericordia).

Non è facile esercitare questo sguardo legato a un cammino faticoso ma indispensabile, che "consente di passare da un approccio «strumentale» a uno «relazionale/ affettivo», da un vedere selettivo, pratico, legato alle necessità del momento, a un atteggiamento rispettoso del mistero, capace di stupirsi di ciò che vede". La vista ha a che fare con l'atto di conoscere, ma è anche l'organo della valutazione, del riconoscimento, del giudizio, a cui corrispondono precisi sentimenti: empatia, fiducia, gioia, amore, indifferenza, disprezzo, paura, odio.

C'è un bel modo di dire che restituisce fedelmente la forza educativa dello sguardo: "prendersi a cuore qualcuno" che significa non solo vedere l'allievo in modo indistinto nella massa scolastica, ma individuarlo nel microcosmo dell'aula come persona unica e irripetibile. Questa premurosa attenzione - la coltivazione del "cuore" - spinge a risalire alla sorgente di sé e cogliere l'ampiezza del desiderio che lo sostiene: in queste azioni stanno "il compimento totale di sé" e l'esercizio della libertà come "possibilità, capacità, responsabilità di compiersi", in una parola il destino personale di cui parla Luigi Giussani nel *Senso religioso*: "Il compimento totale di sé, questa è la libertà. La libertà è per l'uomo la possibilità, la capacità, la responsabilità di compiersi, cioè di raggiungere il proprio destino. La libertà è il paragone con il destino: è questa aspirazione totale al destino. Così la libertà è l'esperienza della verità in sé stessi".

E l'educazione non consiste proprio nel sostenere la conquista della libertà nel confronto con la realtà e nella consapevolezza del limite? E i luoghi dell'educazione possono restare al di fuori di questa sfida? Sfida che si vince o si perde non solo sul terreno dell'economia e del lavoro, ma dipende, non poco, dalla capacità di promuovere un'educazione come "affare di sguardi" e "affare di cuore" ovvero mobilitazione dell'autentica libera interiorità personale, critica, creativa, aperta al futuro e ricca di sensibilità sapienziale.

Sconfiggere il rischio dell'io solitario

Con tutto il rispetto dovuto a quanti si affannano ad inquadrare l'educazione entro regole più in linea con la mutata realtà giovanile e a quanti ritengono che nella post-modernità l'idea di educazione sia residuale, sono convinto che la strada della conquista del bene passi principalmente nel rapporto tra persone, attraverso quell'Io-in relazione che ci difende dal rischio sempre incombente di rinchiuderci nella nostra individualità.

Non sono i valori astrattamente enunciati a orientare i processi educativi, ma i comportamenti tangibili degli adulti educatori: non è immaginabile che l'uomo faccia esperienza da solo, ma deve essere generato all'esperienza. Solo l'esperienza suscita esperienza e quindi mette l'uomo nella condizione di compierla. Per questa ragione niente può sostituire la forza che ha un'esperienza di comunicarsi e di mobilitare le risorse dell'altro perché "questi sia messo, a sua volta, in grado di vivere a sua volta la propria" (CEI, *La sfida educativa*, 2009).

Per restare alla metafora dello sguardo e del cuore potremmo ricorrere alla formula secondo cui il "cuore si mobilita attraverso un altro cuore" e affermare che la libertà interiore non è un'esperienza di natura soltanto razionale, ma un'avventura che si manifesta all'intersezione dei sentimenti che innervano le

relazioni umane: la partecipazione, la dedizione, la condivisione e soprattutto la credibilità e la gratuità. Mobilitare lo sguardo che interpella il “cuore” non va a vantaggio soltanto di chi è il destinatario dell’iniziativa adulta, ma costituisce un’esperienza che arricchisce e rende più robusto anche chi assume l’iniziativa di farsi carico di “qualcuno”.

Nell’occuparsi attivamente di un altro si palesano le qualità più distintive dell’umano: linguaggio, pensiero ed emozioni che consentono di empatizzare, di comprenderne i reali bisogni, di sconfiggere l’innata tendenza all’individualismo. Se non siamo disponibili a entrare in relazione con un altro, rischiamo di restare avvolti in una relazione con “qualcosa”. E “qualcosa” non può mai diventare qualcuno.

Occuparsi di “qualcuno” (guardarlo nella prospettiva educativa) non significa solo sapere chi è e quali sono le sue caratteristiche e manifestargli il rispetto che si deve a una persona, significa soprattutto entrare con lui in quella relazione vitale che è il segno tangibile non solo del nostro interessamento, ma anche del nostro coinvolgimento personale.

Su questo tema ha scritto pagine importanti Edith Stein, con particolare riferimento alla natura reciproca della relazione educativa: “Quanto si compie quell’esperienza immediata che Guardini definisce «dell’altro che mi entra nello sguardo» posso vivere valori che a lui appartengono e portare a scoprimento strati della mia persona cui non ero ancora pervenuto. Per la caratteristica propria del «sentirsi accompagnati» che risiede nell’esperienza empatica, ciò avviene non solo secondo la cifra della conoscenza, ma anche secondo quella dell’amore”.

Sono contrario al catastrofismo con cui sono spesso descritte le adolescenze e le giovinezze contemporanee. Non è vero che i ragazzi e i giovani non vogliono più saperne di adulti: è che spesso gli adulti non si occupano dei ragazzi e dei giovani o se ne occupano malamente ad esempio ritenendo che una volta soddisfatte le necessità materiali il loro compito sia esaurito oppure difendendo in modo incondizionato i figli anche quando hanno palesemente torto.

Sono esattamente il contrario di quell’“adulto significativo” di cui i giovani avrebbero bisogno per confrontarsi e diventare a loro volta adulti, un ruolo educativo che i nostri padri, forse talvolta in forma un po’ rude, sapevano egregiamente interpretare senza l’aiuto di psicologi e psicoterapeuti.

Il sentiero educativo basato sulla fecondità dello sguardo è tanto promettente quanto lontano dalle tendenze pedagogiche oggi prevalenti e perciò irto di ostacoli e circondato da mille diffidenze, un affare, secondo autorevoli piloti del consenso popolare, dei “cattolici” che avrebbero fatto dell’emergenza educativa un tema fortemente identitario sulla scia delle riflessioni di Benedetto XVI e di papa Francesco. Ma su questa linea di preoccupata attenzione a non perdere

di vista l'umano si esprimono anche studiosi laici che lamentano la pericolosa sostituzione dell'educazione con l'apprendimento in funzione della capacità di risolvere problemi.

Nel suo testo più noto, *The Beautiful Risk of Education* (2013), ad esempio, Gert Biesta - un affermato pedagogista olandese, una delle poche voci, insieme a Martha Nussbaum, Neil Noddings e gli studiosi della formazione del carattere, fuori dal coro del funzionalismo efficientistico - denuncia i limiti della tendenza attuale a considerare l'istruzione come misurabile e standardizzabile e si fa paladino dell'educazione come impresa che deve fare i conti con la imprevedibilità dell'essere umano, la sua capacità creativa, il desiderio di emancipazione e di partecipazione attiva. Perché queste aspirazioni si possano positivamente concretizzare c'è bisogno dello sguardo educativo verso chi sta crescendo.

Non ci sono ricette o pratiche di sicura efficacia che possano sciogliere una volta per tutte la complessità dell'educazione del nostro tempo: dobbiamo imparare a vivere nella precarietà nella quale siamo avvolti con l'unica certezza - una preziosa certezza che definiamo speranza che ci impedisce di sprofondare nello scetticismo pedagogico - che per far crescere una persona dobbiamo farcene carico: accompagnarla, accettarne le incertezze e anche gli errori, testimoniare la nostra preoccupazione e il nostro interesse, sperando che il suo incontro con i primi sguardi degli insegnanti (il famoso primo giorno di scuola) sia stato ricco di promesse future.



Imparare sempre, imparare ovunque: la sfida della flessibilità formativa nella società della conoscenza

DANIELA CARLINI¹ - LAURA EVANGELISTA²

1. La flessibilità formativa come chiave dell'inclusione e dello sviluppo

Nella cosiddetta società della conoscenza, il sapere non rappresenta soltanto una risorsa strategica per la crescita economica e la competitività dei sistemi produttivi, ma costituisce anche un elemento imprescindibile per il benessere sociale, la cittadinanza attiva e la piena realizzazione personale e professionale dell'individuo. Il valore attribuito alla conoscenza e alle competenze si fonda sull'idea che esse siano fattori determinanti non solo per l'innovazione e la produttività, ma anche per la coesione sociale e la partecipazione democratica (Commissione Europea, 2020).

Il Consiglio europeo straordinario di Lisbona del marzo 2000 ha rappresentato una pietra miliare in questo percorso: in quell'occasione i capi di Stato e di governo dell'Unione europea hanno fissato, nella cosiddetta "strategia di Lisbona", l'obiettivo di trasformare l'Unione nell'economia "più competitiva e dinamica al mondo, basata sulla conoscenza, capace di una crescita economica sostenibile, con più e migliori posti di lavoro e con una maggiore coesione sociale" (Consiglio Europeo, 2000). L'istruzione e la formazione, formale e non formale, venivano riconosciute come leve fondamentali per il raggiungimento di tale traguardo, in un'ottica di sviluppo sostenibile e inclusivo.

In questo scenario, l'apprendimento permanente (lifelong learning) emerge come principio cardine, dal momento che in un contesto sociale, economico e tecnologico in continua trasformazione - caratterizzato dalla digitalizzazione, dalla transizione verde, dalla mobilità internazionale e dal rapido mutamento

¹ Collaboratore Tecnico ente di ricerca INAPP; paragrafi 1, 2, 4, 6.

² Ricercatrice INAPP, paragrafi 3, 5.

delle professioni - l'istruzione non può più essere confinata alla sola fase iniziale della vita, ma deve estendersi a tutte le età e fasi del ciclo vitale. Il concetto di lifelong learning, consolidato anche nei lavori dell'UNESCO e dell'OCSE, implica la costruzione di percorsi personalizzati e flessibili, capaci di rispondere a bisogni formativi che cambiano nel tempo e di valorizzare competenze acquisite in contesti diversi, anche non formali e informali (Martin & Godonoga, 2020).

Questa prospettiva è rafforzata dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite che, nell'obiettivo di Sviluppo Sostenibile n. 4 ("Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti"), sottolinea la necessità di garantire "punti di ingresso e di rientro a tutte le età e a tutti i livelli di istruzione", creando passerelle tra percorsi formali e non formali e promuovendo sistemi di riconoscimento e validazione delle competenze comunque acquisite (ONU, 2015).

2. La flessibilità come diritto di cittadinanza: dalle strategie europee al contesto nazionale

L'importanza della flessibilità dei percorsi di apprendimento è stata evidenziata in molti documenti della Commissione europea. In particolare, nell'Agenda della Commissione per le competenze per l'Europa sulla competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza del 1° luglio 2020, che ha l'obiettivo di garantire che il diritto alla formazione e all'apprendimento permanente, sancito dal pilastro europeo dei diritti sociali, diventi realtà in tutta Europa, sono state formulate dodici azioni prioritarie. Tra le diverse iniziative europee è importante citare le seguenti, che risultano particolarmente rilevanti per la tematica della flessibilità:

- la Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, che invita gli Stati membri, insieme alle parti sociali e ad altri portatori di interessi, a promuovere una IFP che, tra le altre cose, si adatti agilmente ai cambiamenti del mercato del lavoro, abbia come obiettivi la flessibilità e le opportunità di progressione, sia un volano dell'innovazione e della crescita e prepari alle transizioni digitale e verde e alle occupazioni più richieste;
- la Raccomandazione del Consiglio UE del 16 giugno 2022 sui conti individuali di apprendimento per promuovere la formazione degli adulti in età lavorativa, che esorta gli Stati membri a prendere in considerazione la creazione di conti individuali di apprendimento quale mezzo per consentire alle persone di partecipare a corsi di formazione utili per il mercato del lavoro e dunque facilitare l'accesso all'occupazione e il mantenimento del lavoro;

- la Raccomandazione del Consiglio UE del 16 giugno 2022 su un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità, che intende sostenere lo sviluppo, la realizzazione e il riconoscimento delle microcredenziali a livello trasversale tra le istituzioni, le imprese, i settori e al di là delle frontiere, poiché un'efficace cultura dell'apprendimento permanente è fondamentale per garantire che tutti abbiano le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per prosperare nella loro vita personale e professionale.

Questi documenti delineano un quadro chiaro: la flessibilità dei percorsi formativi non è più una scelta opzionale, ma una condizione necessaria per garantire l'accesso, la partecipazione e il successo formativo di tutti, in un'epoca in cui la rapidità del cambiamento richiede un aggiornamento costante delle competenze.

Il concetto di flessibilità dei percorsi di apprendimento è molto complesso e può essere declinato in più modi: in primo luogo, la flessibilità nell'erogazione che permetta la conciliazione del corso di istruzione o formazione con gli altri aspetti della vita, personali o lavorativi; in seconda istanza la possibilità di personalizzare o modificare il proprio percorso attraverso un sistema di passerelle che consenta il passaggio da un corso ad un altro e dunque la modularità dei corsi che dovrebbero essere suddivisibili e certificabili non solo alla loro conclusione ma anche alla fine di singoli moduli o micromoduli; infine, non si può dimenticare l'importanza del riconoscimento delle conoscenze e competenze acquisite in modo non formale e informale.

In Italia la questione della flessibilità non è stata sinora affrontata attraverso un approccio sistemico e unitario all'interno del sistema di istruzione e formazione. Negli ultimi due decenni, tuttavia, nei diversi ambiti settoriali sono stati introdotti interventi di natura normativa e sviluppati progetti specifici da parte degli organismi formativi, che possono essere interpretati come iniziative preliminari verso il perseguimento di tale obiettivo strategico; di questi si darà conto, senza pretesa di esaustività, nei paragrafi seguenti, focalizzando l'attenzione sui settori in cui la richiesta di flessibilità è più avvertita, ovvero la formazione professionale superiore e continua, l'educazione terziaria (accademica e professionalizzante) e l'educazione degli adulti.

3. Riconoscere per valorizzare: il Sistema nazionale di certificazione delle competenze (SNCC) come infrastruttura della flessibilità

Un sistema formativo che possa essere considerato realmente flessibile presuppone l'implementazione di dispositivi strutturati di riconoscimento delle compe-

tenze, a prescindere dai contesti nei quali esse sono state acquisite. Tale prospettiva si inserisce nel quadro più ampio delle politiche di lifelong learning e risulta coerente con gli indirizzi europei in materia di trasparenza e trasferibilità delle qualifiche, che pongono al centro la valorizzazione delle competenze come prerequisito per favorire l'integrazione dei percorsi formativi e la mobilità professionale. Questo principio, già ampiamente affermato in ambito europeo con la Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, trova in Italia un riferimento normativo fondamentale nel Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, che ha istituito il Sistema nazionale di certificazione delle competenze (SNCC), con l'obiettivo di "favorire la crescita personale e professionale della persona, valorizzando l'intero patrimonio culturale e professionale comunque acquisito". Il Sistema, che è stato messo a regime nel 2021 con l'adozione delle Linee Guida per l'interoperatività degli Enti pubblici titolari, attribuisce pari dignità ai risultati di apprendimento provenienti da contesti formali (scuola, università, formazione professionale accreditata), non formali (corsi aziendali, attività formative non certificate da titoli di studio formali), informali (esperienze lavorative, volontariato, pratiche di comunità). L'elemento centrale è la garanzia che tutte queste competenze possano essere certificate con valore pubblico e, quindi, spendibili sia nel mercato del lavoro sia come credito formativo per proseguire un percorso di studi.

Il SNCC è gestito dagli enti pubblici titolari - Ministeri con competenza su lavoro, istruzione e formazione superiore, Regioni e Province Autonome - che definiscono e aggiornano i repertori di qualificazioni, regolamentano i servizi di Individuazione, Validazione e Certificazione delle competenze (IVC), garantiscono l'interoperabilità dei sistemi informativi per la tracciabilità delle attestazioni. Gli enti titolari (organismi di formazione accreditati, camere di commercio, agenzie del lavoro) sono autorizzati a erogare i servizi di IVC purché rispettino requisiti specifici: accreditamento, presenza di esperti in certificazione, procedure di valutazione trasparenti e verificabili. Il processo di IVC si attiva su richiesta del singolo cittadino e si articola in tre fasi: Individuazione delle competenze possedute; Validazione mediante prove, colloqui, osservazioni in situazione lavorativa o simulata; Certificazione con rilascio di un attestato ufficiale.

Il SNCC rappresenta un dispositivo fondamentale per la flessibilità e la personalizzazione dei percorsi formativi in quanto consente di ridurre i tempi di conseguimento di una qualifica, evitare duplicazioni di apprendimento e valorizzare esperienze pregresse. In un'ottica di lifelong learning, ciò significa poter "rientrare" in formazione in momenti diversi della vita senza dover ricominciare da zero. Tuttavia, va sottolineato che la competenza esclusiva delle Regioni in materia di formazione professionale ha prodotto una implementazione disomogenea: alcune realtà territoriali hanno già messo a regime sistemi IVC pienamen-

te operativi e interoperabili, mentre altre sono ancora in fase sperimentale o con copertura parziale dei settori professionali. A tal proposito si mette in evidenza che il potenziamento del SNCC - in termini di copertura nazionale, riconoscimento reciproco tra territori e integrazione con il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) - è una dimensione imprescindibile per realizzare in Italia un sistema di percorsi formativi flessibili, aperti e inclusivi.

4. Università e ITS Academy: quando la flessibilità incontra l'alta formazione

L'istruzione terziaria, che include sia il sistema universitario sia la formazione tecnica superiore, rappresenta uno snodo fondamentale per la realizzazione di percorsi formativi flessibili. In questo segmento, le esigenze di personalizzazione e adattamento ai diversi profili di studenti - giovani, adulti, lavoratori, disoccupati in riqualificazione - si intrecciano con la necessità di garantire la qualità accademica e professionale delle competenze acquisite.

Nell'ambito dell'istruzione terziaria sono state adottate misure sia a livello nazionale sia a livello di singola Università per creare opportunità di percorsi flessibili con lo scopo di agevolare la mobilità dei discenti ma anche favorire studenti che altrimenti sarebbero impossibilitati a proseguire gli studi.

Il primo vero passo verso la flessibilità nelle Università è stato realizzato attraverso la riforma universitaria che ha portato all'adozione del sistema dei crediti formativi universitari (CFU); questo sistema, in coerenza con il Sistema Europeo di Trasferimento e Accumulo di Crediti (ECTS), è stato introdotto dal Decreto Ministeriale 509/1999 e successivamente modificato dal Decreto Ministeriale 270/2004 e aveva l'obiettivo, infatti, di standardizzare il carico di lavoro degli studenti, permettere il riconoscimento dei percorsi realizzati e facilitare la mobilità tra diverse Università, sia in Italia che all'estero. Il riconoscimento dei CFU previsto dalle Università con le modalità e regole che ciascuna stabilisce, può consentire agli studenti di abbreviare il proprio percorso di studi attraverso il riconoscimento di crediti derivanti da attività formative svolte in precedenza, sia all'interno che all'esterno dell'Università. Infatti, questi crediti possono essere ottenuti tramite esami sostenuti in altre Università, attività lavorative coerenti con il percorso di studi o altre esperienze formative certificate.

Su questo tema, è importante citare il recente Decreto Ministeriale n. 931 del 2024, emanato dal MUR, che introduce modifiche significative al riconoscimento CFU per attività extracurricolari, con l'obiettivo di rendere i percorsi universitari più flessibili e modulari. Il decreto infatti permette agli studenti di ottenere crediti formativi per esperienze formative non legate direttamente ai corsi di studio quali attività lavorative, tirocini o attività formative certificate.

A livello di sistema, è fondamentale ricordare anche l'istituzione delle Università Telematiche nel 2003 con il Decreto Moratti Stanca; l'obiettivo era quello di facilitare l'accesso agli studi e ai programmi ad alcune categorie di gruppi svantaggiati o che avrebbero difficoltà nella frequenza classica: lavoratori, studenti con disabilità, adulti impegnati in attività di cura familiare. Negli anni il ricorso alle Università online è costantemente cresciuto, tanto che le immatricolazioni alle telematiche sono arrivate nel 2021/22 a circa 224 mila, quando nel 2011/12 erano 44 mila (ANVUR, 2015). È importante sottolineare il fatto che nell'a.a. 2021/22, l'80% degli studenti iscritti alle Università tradizionali ha un'età inferiore a 26 anni, percentuale che nella stessa fascia di età si riduce al 34% nelle Università telematiche, dove circa il 57% degli studenti iscritti ha almeno 28 anni. L'Università telematica va dunque ad intercettare studenti con età maggiore, a volte già impegnati nel lavoro, e con necessità maggiori di flessibilità a cui gli atenei tradizionali non riescono a rispondere.

Vi sono, inoltre, iniziative volte alla flessibilità messe in atto dalle singole Università; di seguito vengono delineate in maniera sintetica le principali:

- la possibilità di frequenza degli studi part-time che alcune Università hanno previsto nei loro regolamenti e che permette la riduzione dell'impegno annuale nello studio e prolunga la durata degli studi. Questo istituto è nato soprattutto per agevolare gli studenti lavoratori o coinvolti in altre attività (sport, servizio civile, volontariato, altro corso universitario) oppure studenti malati o disabili o impegnati nella cura di parenti, ma in molte Università la possibilità di scegliere la modalità di frequenza part-time è stata estesa a tutti;
- la progettazione di percorsi formativi flessibili: sia in termine di erogazione, in alcuni casi interi programmi o singoli corsi possono essere fruiti in modalità e-learning, sia nell'offerta formativa in cui sono previsti corsi brevi o singoli corsi, che rientrano nella categoria della formazione permanente o continua e al cui termine viene rilasciato un'attestazione di frequenza o un certificato, con modalità differenti, a seconda dell'Università. Questi corsi in alcuni casi possono essere finalizzati all'ottenimento di una certificazione, utile sia autonomamente sia eventualmente per essere riconosciuto in un percorso posteriore: presso alcune Università sono in atto sperimentazioni che prevedono nell'offerta formativa la presenza di brevi moduli (dai 5 ai 30 CFU) volti all'acquisizione di micro-credenziali, ovvero la certificazione di apprendimenti valutati in modo trasparente con prove e/o esami. Le microcredenziali sono utili per far riconoscere apprendimenti specifici acquisiti e spendibili in modo rapido ed efficace sia per la ricerca attiva di lavoro sia per migliorare e aggiornare le proprie competenze; le microcredenziali pur essendo autoconsistenti sono impilabili nel tempo per creare dei percorsi più articolati;

- la possibilità di iscriversi presso alcuni Atenei come studenti atleti, che è stata introdotta per gli allievi che sono impegnati in uno sport a livello agonistico.

È interessante anche menzionare la formazione terziaria professionalizzante, realizzata dagli ITS - Istituti Tecnici Superiori - ora denominati Istituti tecnologici superiori (*ITS Academy*), scuole di alta specializzazione tecnologica post diploma che offrono percorsi formativi biennali, paralleli al sistema universitario, focalizzati sulle esigenze del mondo del lavoro e mirati a formare figure tecniche specializzate. Questi istituti, nati per rispondere alla domanda di competenze tecniche avanzate, rappresentano un ponte tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro, promuovendo l'occupazione giovanile e lo sviluppo economico. Per quanto riguarda il tema della flessibilità è opportuno sottolineare che l'accesso agli ITS Academy è consentito non solo ai giovani e agli adulti in possesso di diploma di scuola secondaria superiore ma anche a quelli in possesso di diploma quadriennale di istruzione e formazione professionale (IeFP) seguito da un percorso integrativo di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) di durata annuale. Si apre dunque di fatto la possibilità di accedere ad un corso di istruzione di livello terziario, attraverso un percorso di tipo professionale.

5. CPIA e oltre: la flessibilità come condizione per imparare lungo tutto l'arco della vita

La formazione degli adulti costituisce il terreno naturale in cui la flessibilità dei percorsi diventa condizione necessaria per garantire accesso, permanenza e successo formativo. Le biografie degli allievi adulti sono infatti caratterizzate da discontinuità (lavoro, carichi di cura, mobilità territoriale, ricollocazioni professionali), da patrimoni di esperienza eterogenei e da bisogni formativi spesso orientati alla spendibilità immediata delle competenze. In questo quadro, la progettazione didattica deve combinare personalizzazione, riconoscimento degli apprendimenti pregressi e modularità dell'offerta. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) rappresentano l'infrastruttura pubblica dedicata all'alfabetizzazione di base, al conseguimento di titoli del primo ciclo e all'accesso ai percorsi di secondo livello in convenzione con gli istituti superiori.

Stabiliti nel 2012 quali istituzioni scolastiche autonome deputate all'istruzione degli adulti e dotate di un proprio organico e uno specifico assetto organizzativo e didattico, i CPIA sono presenti su tutto il territorio nazionale e realizzano un'offerta formativa strutturata per livelli di apprendimento finalizzata al conseguimento di titoli di studio e certificazioni per gli adulti, così come all'acquisizione di competenze di base per stranieri; in particolare, erogano percorsi

di istruzione di primo livello e di secondo livello per adulti, inoltre, si rivolgono anche ai giovani che hanno compiuto i 16 anni di età e che, in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione, non possono frequentare i corsi di scuola secondaria durante il giorno. Infine, organizzano corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per gli adulti stranieri. I percorsi di istruzione di primo livello e quelli dedicati all'alfabetizzazione e all'apprendimento della lingua italiana sono gestiti direttamente dai CPIA; invece, per quanto riguarda i percorsi di istruzione di secondo livello, questi vengono organizzati in collaborazione con le scuole tecniche, professionali e artistiche.

I CPIA prevedono anche attività che completano e ampliano l'offerta formativa, in coerenza con le finalità proprie del CPIA e in risposta alle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico locale. Dunque, promuovono progetti integrati di istruzione e formazione in collaborazione con altre agenzie formative pubbliche e private, partecipano a programmi regionali, nazionali o comunitari; stipulano accordi e convenzioni con Università, Regioni, enti pubblici e privati per l'attuazione di particolari progetti di formazione.

La personalizzazione dei percorsi nei CPIA si traduce in: accoglienza e orientamento per la ricostruzione della biografia formativa; valutazione e riconoscimento delle competenze pregresse (crediti, riduzione del carico didattico, eventuale accesso ad esami); progettazione modulare con unità capitalizzabili e punti di rientro nel percorso; metodologie attive (compiti di realtà, laboratori linguistici e digitali) in linea con l'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e con l'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000). L'istituto del Patto formativo individuale consente di riconoscere crediti in ingresso e di ridisegnare il curriculum in funzione dei tempi e degli obiettivi dell'adulto. Questa impostazione è coerente con i principi dell'andragogia (Knowles, Holton & Swanson, 2015), secondo cui l'adulto è un discente autonomo, orientato all'obiettivo e motivato dalla pertinenza immediata dei contenuti rispetto ai compiti di vita e di lavoro. Per gli adulti, l'elasticità organizzativa è determinante. L'adozione di soluzioni blended e a distanza incrementa l'accessibilità geografica e la conciliabilità con lavoro e famiglia, a condizione che siano garantiti supporti tutoriali e ambienti digitali usabili (Merriam & Bierema, 2013; OECD, 2021). L'uso di micro-unità didattiche, assessment frequenti e percorsi asincroni favorisce l'autoregolazione e l'apprendimento auto-diretto (Candy, 1991). In parallelo, l'attenzione all'Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014) aiuta a progettare materiali accessibili (testi semplificati, multimodalità, flessibilità nei tempi di prova), inclusivi per allievi con background linguistico-culturali diversificati. Infine, si evidenzia che il riconoscimento delle competenze acquisite in contesti non formali e informali - nel lavoro, nel volontariato, nelle comunità - è una leva cruciale per la flessibilizzazione dei percorsi formativi per gli adulti. La

letteratura internazionale evidenzia che efficaci sistemi di Recognition of Prior Learning (RPL) riducono tempi e costi dell'apprendimento, aumentano la motivazione e migliorano l'allineamento tra offerta formativa e fabbisogni occupazionali (Cedefop, 2015; Cedefop, 2022). In Italia, i servizi di IVC (Individuazione, Validazione e Certificazione), collegati al Sistema nazionale di certificazione delle competenze, come analizzato nel paragrafo precedente, consentono a chi rientra in formazione di capitalizzare quanto già sa e sa fare, evitando ripetizioni e accelerando il conseguimento di qualifiche o crediti.

Per molte persone adulte, soprattutto migranti o *low qualified*, la priorità è l'acquisizione di literacy, numeracy e competenze digitali di base, oggi prerequisito per l'accesso a servizi e occupazione. Interventi mirati su lingua italiana L2, cittadinanza digitale e problem solving in contesti reali risultano più efficaci quando integrano contesti di vita e di lavoro (Billett, 2001; Wenger, 1998), ovvero quando l'apprendimento è situato e significativo. In ottica di occupabilità, la combinazione di micro-moduli brevi e certificabili (microcredenziali) con esperienze on-the-job e tutoraggio rafforza l'aggiornamento (*upskilling*) e la riqualificazione (*reskilling*), in linea con le raccomandazioni europee recenti sulle microcredenziali e sull'apprendimento permanente (Cedefop, 2022).

La legge 107/2015 ha individuato l'Indire quale ente di ricerca che collabora col Ministero dell'Istruzione per "svolgere un monitoraggio annuale dei percorsi e delle attività di ampliamento dell'offerta formativa dei centri di istruzione per gli adulti". I risultati del monitoraggio evidenziano tre snodi di qualità per le attività dei CPIA: tracciabilità dei crediti e coerenza del Patto formativo con gli esiti attesi; sostegno attraverso il tutoring e *learning analytics* per prevenire l'abbandono; partenariati territoriali (servizi per il lavoro, terzo settore, imprese) per collegare apprendimenti e opportunità di inserimento. Emerge quindi come la flessibilità nella formazione degli adulti non coincide con la sola "elasticità oraria", ma implica dispositivi strutturali (RPL/IVC, modularità e capitalizzazione), progettazione didattica inclusiva (UDL, apprendimento situato), infrastrutture digitali accessibili e alleanze di territorio. In questo ecosistema, i CPIA svolgono un ruolo cruciale, con funzioni di porta d'ingresso, orientamento e raccordo verso percorsi successivi, contribuendo a rendere effettivo il diritto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

6. Flessibilità, equità, qualità: tre parole per il futuro dell'istruzione e della formazione

Negli ultimi due decenni, il sistema italiano di istruzione e formazione ha compiuto passi significativi verso la flessibilità e la personalizzazione dei per-

corsi, pur con sviluppi disomogenei e differenze territoriali marcate. Interventi normativi come il D.Lgs. 13/2013 sul Sistema nazionale di certificazione delle competenze, l'introduzione delle microcredenziali e il riconoscimento dei CFU per esperienze pregresse, insieme all'espansione di canali formativi come le Università telematiche e gli ITS Academy, hanno creato nuovi spazi di accesso e progressione nella formazione per utenti diversi. Tuttavia, la letteratura e i rapporti di monitoraggio mostrano che per rendere pienamente operativi questi strumenti è necessario garantire: coerenza e interoperabilità tra sistemi e repertori regionali; riconoscibilità reciproca delle attestazioni a livello nazionale ed europeo; integrazione strutturale tra politiche per l'istruzione, la formazione e il lavoro.

In questa direzione si muovono le ultime riforme legate al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), in particolare i processi di trasformazione innescati dal PNRR (Missione 5 Componente 1) nell'ambito delle politiche attive del lavoro. Citiamo a tal proposito il Programma di Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori (GOL) che ha focalizzato l'attenzione su alcuni temi considerati fondamentali per l'occupabilità: capacità di lettura dei fabbisogni di competenze (skills intelligence) sia a livello territoriale sia di assesment individuale; misure di accompagnamento all'aggiornamento (upskilling) ed alla riqualificazione (reskilling) delle competenze dei lavoratori e delle persone in cerca di occupazione; sistemi di offerte formative flessibili nei tempi, luoghi e modalità di erogazione.

Anche il Piano Nazionale Nuove Competenze, all'interno di una governance di coordinamento rafforzato e di programmazione integrata degli interventi di aggiornamento e qualificazione/riqualificazione, definisce livelli minimi comuni delle prestazioni in ambito formativo basati su: personalizzazione dei percorsi; accessibilità dell'offerta formativa; capitalizzabilità degli apprendimenti e loro spendibilità nel mercato del lavoro anche attraverso l'attestazione di micro-obiettivi di apprendimento facenti parte di qualificazioni di più ampie microcredenziali.

Le Raccomandazioni del Consiglio UE del 2020 e del 2022 ribadiscono che la flessibilità formativa deve andare di pari passo con l'equità di accesso e con il sostegno attivo ai gruppi a rischio di esclusione. Questo implica investire non solo in tecnologie e piattaforme, ma anche in capacità professionali del personale docente e orientatore, in grado di progettare e gestire percorsi modulari, personalizzati e interattivi. Guardando al medio periodo, l'opportunità offerta dalla congiuntura attuale - caratterizzata da riforme nazionali, investimenti europei e pressioni del mercato del lavoro - è unica per affrontare in modo organico e strutturale il tema della flessibilità dei percorsi di apprendimento. Se pienamente colta, questa occasione può contribuire a realizzare la visione di una società più giusta, inclusiva e capace di valorizzare i talenti di ciascuno, come raccomandato dall'Agenda 2030 dell'ONU e dal Pilastro europeo dei diritti sociali.

Bibliografia e normativa di riferimento

Letteratura scientifica e rapporti internazionali

- ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. *Rapporto sullo stato del sistema della formazione superiore e della ricerca 2023*. Roma: ANVUR, 2023.
- Billett S., *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin, 2011.
- Candy P. C., *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
- Cedefop, *European guidelines for validating non-formal and informal learning* (2nd ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. <https://doi.org/10.2801/008370>
- Cedefop, *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Briefing note*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. <https://doi.org/10.2801/635351>
- Kolb D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Knowles M. S., Holton E. F., & Swanson R. A., *The Adult Learner* (8th ed.). New York, NY: Routledge, 2015.
- Martin M., Godonoga A., *Achieving SDG 4: Flexible Learning Pathways in Higher Education. Research Findings from the IIEP-UNESCO International Survey*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2020.
- Mezirow, J., *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2000.
- Merriam S. B., Bierema L. L., *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013.
- Meyer A., Rose D. H., Gordon D., *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- OECD - Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing, 2021. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Wenger E., *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

Documenti e atti europei / internazionali

- Commissione Europea. (2020). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza* (COM/2020/274). Bruxelles: Commissione Europea.
- Consiglio Europeo. (2000). *Conclusioni della Presidenza - Consiglio europeo di Lisbona, 23-24 marzo 2000*. Bruxelles: Consiglio dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2012). *Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale* (2012/C 398/01). Bruxelles: Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2020). *Raccomandazione relativa all'istruzione e formazione professionale per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza* (2020/C 417/01). Bruxelles: Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2022a). *Raccomandazione sui conti individuali di apprendimento* (2022/C 243/03). Bruxelles: Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2022b). *Raccomandazione relativa a un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità* (2022/C 243/02). Bruxelles: Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.
- ONU - Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione A/RES/70/1. New York: ONU.

Normativa e atti nazionali

Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n. 509. *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.*

Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270. *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.*

Decreto Ministeriale 17 aprile 2003 (c.d. Decreto Moratti-Stanca). *Istituzione delle Università telematiche.*

Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze.*

Presidenza del Consiglio dei Ministri - Conferenza Stato-Regioni. (2021). *Linee Guida per l'interoperatività del Sistema nazionale di certificazione delle competenze.*

Decreto Ministeriale 4 luglio 2024, n. 931. *Disposizioni in materia di riconoscimento di crediti formativi universitari per attività extracurricolari.*

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti ("La Buona Scuola").*

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2021a). *Programma GOL – Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori.* Roma: MLPS.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2021b). *Decreto 14 dicembre 2021 – Adozione del Piano Nazionale Nuove Competenze (21A07649).* Roma: MLPS.

Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).* Roma: PCM.

Il sistema duale in Europa

CRISTIANO CHIUSO¹

Introduzione

I sistemi di Istruzione e Formazione “a modello duale” sono ampiamente riconosciuti in tutta Europa come approcci altamente efficaci per la formazione professionale. Essi integrano l’istruzione teorica impartita nei centri professionali con una significativa esperienza pratica basata sul lavoro all’interno delle aziende, con l’obiettivo di colmare il divario tradizionale tra il mondo dell’istruzione e quello del lavoro e di migliorare l’occupabilità giovanile.

Modelli consolidati in Germania, Svizzera e Austria dimostrano un robusto coinvolgimento dei datori di lavoro, qualifiche standardizzate e risultati positivi sul mercato del lavoro, contribuendo in modo significativo a bassi tassi di disoccupazione giovanile e alla competitività economica. L’Italia, nel ventennale dell’istituzione della IeFP² e, recentemente, con l’istituzione della filiera tecnologica-professionale del cosiddetto 4+2, sta cercando di rafforzare i modelli di apprendimento basato sul lavoro (*work-based learning*) e di apprendimento sul posto di lavoro (*workplace learning*) con tutte le difficoltà del caso³. Tuttavia, un radicato pregiudizio culturale verso l’istruzione tecnica e la formazione professionale - presente ancora sia nei docenti della scuola media, sia nelle famiglie in cerca di status per i propri figli - attribuisce scarso valore a questi percorsi, considerati di serie B (istruzione tecnica) se non di serie C (formazione professionale).⁴

¹ Ricercatore I.S.R.E. Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa.

² ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni e nelle Province autonome. Vent’anni dopo*. CNOS-FAP ETS, 2025.

³ CHIUSO C., *L’apprendimento basato sul lavoro: politiche e modelli*. IusvEducation, 26 Supplemento, 2025, pp. 243-256.

⁴ Come ha dimostrato un recente e documentato studio, la situazione attesta esattamente il contrario: il Paese ha urgentemente bisogno di figure tecniche professionali che non riesce a trovare e questo mette a rischio l’intero sistema industriale nazionale. Inoltre, è importante ricordare che il tessuto industriale italiano è prevalentemente rappresentato dalle micro, piccole e medie imprese e questo costituisce un gap in termini di innovazione e ricerca, visto i mezzi economici limitati di tali imprese: d’altro canto, le transizioni in atto - ecologiche, digitali, sociali, educative - impongono alle aziende di investire nelle competenze del futuro, pena la perdita di quote di mercato.

Un'osservazione fondamentale che emerge dall'analisi comparativa è la complessità della trasferibilità dei sistemi duali. Sebbene il caso tedesco sia spesso citato a modello, la sua efficacia non deriva unicamente dalla sua struttura o dal suo design: esso è profondamente intrecciato con l'ecosistema storico, culturale e istituzionale di quel Paese,⁵ per cui una sua mera trasposizione in Italia non è pensabile.

Il successo a lungo termine dei sistemi duali consolidati è il risultato di un'evoluzione organica di fiducia, responsabilità condivisa e una cultura profondamente radicata di coinvolgimento dei datori di lavoro e di valorizzazione delle competenze professionali. Ciò implica che, mentre l'idea di sistema duale è mutabile, la sua implementazione richiede trasformazioni culturali e istituzionali profonde e necessariamente lente, piuttosto che semplici decreti politici.

Tutto ciò premesso, gettare uno sguardo su quel che accade in altri Paesi europei è importante e urgente: nell'età della globalizzazione e della complessità, il nostro Paese è culturalmente ed economicamente intrecciato con gli altri Paesi europei e fa parte di organizzazioni sovranazionali che hanno il compito di proporre modelli educativi e formativi al passo coi tempi (Consiglio Europeo, Commissione Europea, OCSE ecc.). Vale anche la pena di andare a guardare dove pochi guardano; non solo quindi osservare i sistemi duali più noti – per lo più di area germanica – ma anche altri casi, spesso trascurati in quanto piccoli paesi ai margini del dibattito politico: è questo, per esempio, il caso dell'Islanda.

1. I Sistemi di istruzione e formazione duale in Europa

Un sistema di istruzione duale è un modello di formazione professionale che combina periodi di istruzione teorica in una scuola professionale con una sostanziale esperienza pratica di lavoro in azienda. Questo approccio ibrido è progettato per fornire agli studenti sia conoscenze teoriche che competenze pratiche, garantendo una comprensione più ampia del settore professionale scelto. Il principio fondamentale di questi sistemi è l'alternanza tra due ambienti di apprendimento distinti: l'istituzione formativa e il luogo di lavoro. Questa dinamica interazione tra il sapere e il saper fare è ciò che rende il modello duale particolarmente efficace.⁶

Le caratteristiche distintive dei sistemi duali includono l'alternanza dei luoghi di apprendimento, il rilascio di qualifiche formali e una collaborazione tra le parti interessate. Gli allievi dividono il loro tempo tra la scuola professionale e

⁵ <https://www.germany.info/us-en/welcome/wirtschaft/03-wirtschaft/1048296-1048296>.

⁶ https://www.dualvet.eu/docs/productos/1_the%20dual%20vet%20system.pdf

l'azienda, con variazioni a seconda del Paese e del programma specifico. Questa ripartizione assicura che l'apprendimento teorico sia immediatamente contestualizzato e applicato in un ambiente di lavoro reale.⁷

I sistemi duali conducono a qualifiche riconosciute a livello nazionale e spesso altamente standardizzate. Questi standard definiscono rigorosamente le competenze precise e le conoscenze teoriche da acquisire, garantendo coerenza e trasferibilità nel mercato del lavoro. Una caratteristica fondamentale è la stretta cooperazione e la responsabilità condivisa tra gli attori chiave: enti governativi (federali e regionali), datori di lavoro/aziende e parti sociali (sindacati e associazioni di datori di lavoro). Questa governance collaborativa assicura che i programmi di IeFP siano flessibili rispetto alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro e che la loro qualità sia garantita.⁸

I sistemi duali offrono vantaggi significativi per tutti gli attori coinvolti. Per gli studenti, la formazione professionale duale offre notevoli benefici, tra cui lo sviluppo di competenze pratiche, l'acquisizione di un'esperienza nel mondo reale e prospettive di occupazione migliori. Gli apprendisti spesso ricevono uno stipendio o una retribuzione, ovvero una sicurezza finanziaria durante il loro percorso di studi. Oltre alle competenze tecniche, il sistema favorisce lo sviluppo di importanti competenze trasversali, lo sviluppo della personalità, l'autonomia e il senso di responsabilità. Per le imprese e i datori di lavoro, le aziende beneficiano di un flusso diretto di potenziali nuovi dipendenti già familiarizzati con le specifiche del lavoro e la cultura aziendale. Questo è considerato uno tra i metodi più efficaci per il reclutamento del personale, riducendo i rischi della selezione e i costi associati alla formazione di nuove assunzioni. La formazione è intrinsecamente adattata alla realtà e alle esigenze specifiche dell'azienda.⁹

Per le economie nazionali, i Paesi con forti sistemi duali registrano costantemente tassi di disoccupazione giovanile inferiori rispetto ai Paesi con sistemi duali deboli. Questi sistemi contribuiscono a una forza lavoro altamente qualificata e adattabile, un fattore chiave per la competitività economica e l'innovazione nazionale.¹⁰ Il valore di un sistema duale non risiede semplicemente nella suddivisione del tempo tra studio e lavoro: dipende dalla sinergia tra queste due componenti, dove il luogo di lavoro offre un apprendimento autentico basato sulla risoluzione dei problemi, mentre fornisce parallelamente una base teorica più approfondita e competenze fondamentali più ampie, essenziali per l'adattabilità e il pensiero critico. Ciò implica che le aziende devono offrire esperienze di apprendimento

⁷ <https://www.ihk.de/hamburg/en/produktmarken/training/vocational-training-dual-system-1147578>

⁸ <https://www.oecd.org/en/topics/vocational-education-and-training-vet.html>

⁹ <https://www.repsol.com/en/energy-move-forward/people/dual-vt/index.cshtml>

¹⁰ https://www.dualvet.eu/docs/productos/1_the%20dual%20vet%20system.pdf

autentiche e di alta qualità, non solo compiti ripetitivi di poco conto. L'istruzione teorica, a sua volta, deve essere progettata per integrare e generalizzare l'esperienza pratica, assicurando che gli apprendisti non siano esclusivamente formati in modo troppo specifico, ma sviluppino un insieme di competenze trasversali.¹¹ Per i Paesi che implementano o rafforzano i loro sistemi duali, questo comporta una doppia sfida: in primo luogo, garantire che le aziende siano adeguatamente preparate, incentivate e supportate per fornire una formazione sul posto di lavoro di alta qualità e pedagogicamente valida; in secondo luogo, progettare curricula educativi e professionali che si integrino efficacemente con l'apprendimento pratico, concentrandosi sulle competenze chiave e sull'adattabilità. Ciò richiede un dialogo e un coordinamento continui tra le istituzioni educative e imprese.¹²

2. Alcuni esempi consolidati di sistema formativo duale in Europa

2.1. Germania

Il sistema duale tedesco è un modello riconosciuto a livello globale che combina la formazione pratica in azienda (*Betrieb*) con l'istruzione teorica in una scuola professionale (*Berufsschule*).¹³ Gli apprendisti trascorrono tipicamente 3-5 giorni a settimana in azienda e 1-2 giorni a scuola. Questo sistema ha radici storiche profonde, risalenti addirittura al Medioevo ed è saldamente consolidato nel sistema educativo tedesco. La legge sulla formazione professionale (*Berufsbildungsgesetz*) del 1969 fornisce il quadro giuridico nazionale.¹⁴

Il sistema vanta circa 320 standard professionali (*Ausbildungsberufe*) riconosciuti ufficialmente a partire dal 2022.¹⁵ Questi standard sono rigorosamente definiti da regolamenti nazionali (*Ausbildungsordnungen*), garantendo che tutti gli apprendisti in una data occupazione acquisiscano le stesse precise competenze e conoscenze teoriche, indipendentemente dall'azienda formativa. Tali regolamenti vengono periodicamente aggiornati per andare incontro alle esigenze in evoluzione dell'industria.¹⁶

¹¹ <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Formamente-1-2016.pdf>

¹² <https://www.uni-paderborn.de/en/news-item/147230>

¹³ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/germany-u3>

¹⁴ <https://www.ihk.de/hamburg/en/produktmarken/training/vocational-training-dual-system-1147578>

¹⁵ <https://www.ausbildung.de/berufe/glossar/>

¹⁶ https://www.adaptuniversitypress.it/wp-content/uploads/2023/01/wp_2023_3_del-le_chiaie.pdf

I ruoli e le responsabilità sono chiaramente definiti. Il governo federale è responsabile della formazione professionale all'interno delle aziende, inclusa la definizione del contenuto delle occupazioni formative riconosciute e l'assicurazione del rispetto dei regolamenti adottati. I Länder (stati federali) sono responsabili delle scuole professionali, inclusa la fornitura di infrastrutture, la stesura dei curricula e la supervisione delle attività delle camere. Le aziende private sono i principali fornitori di formazione pratica, rappresentando circa il 70% del periodo di apprendistato. Partecipano volontariamente e sostengono la maggior parte dei costi (circa due terzi del totale), considerandolo il modo più efficace per assicurarsi una forza lavoro qualificata.¹⁷ Le Camere (per esempio: Industria, Commercio, Artigianato) agiscono come organismi autonomi con compiti pubblici significativi nella formazione duale: esse consigliano e monitorano le aziende e gli istruttori, verificano la loro idoneità, registrano i contratti di formazione e organizzano e conducono gli esami intermedi e finali, rilasciando certificati riconosciuti a livello nazionale. Le parti sociali (datori di lavoro e sindacati) svolgono un ruolo centrale nel plasmare la formazione professionale per soddisfare le esigenze dell'industria e negoziano le indennità pagate agli apprendisti nell'ambito dei contratti collettivi.¹⁸

L'impatto del sistema duale tedesco sull'occupazione giovanile e sulla competitività economica è notevole. Il sistema assicura una fornitura costante di manodopera qualificata allineata alle esigenze del mercato, evitando così problemi di pianificazione errata. Questa intrinseca adattabilità ai cambiamenti economici e sociali è un fattore significativo nella forza economica e nella competitività della Germania.¹⁹

La forza del modello tedesco risiede nell'interazione tra la standardizzazione nazionale dei risultati di apprendimento e delle qualifiche (ciò che un apprendista deve sapere e saper fare) e la flessibilità pratica nel modo in cui questi risultati vengono raggiunti. Questa flessibilità è facilitata da meccanismi come l'istruzione per mestieri di nicchia e l'istituzione di centri di formazione interaziendali che integrano la formazione specifica dell'azienda per garantire il rispetto di tutti gli standard nazionali. La solida formazione di base fornita dalle scuole professionali dota inoltre gli apprendisti delle conoscenze fondamentali necessarie per adattarsi ai cambiamenti futuri, piuttosto che essere specializzati in modo limitato fin dall'inizio.²⁰

¹⁷ <https://www.germany.info/us-en/welcome/wirtschaft/03-wirtschaft/1048296-1048296>

¹⁸ https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/Redaktion/EN/Downloads/dual-system-of-vocational-training-germany.pdf?__blob=publicationFile&v=2

¹⁹ <https://www.ihk.de/rhein-neckar/ausbildung-weiterbildung/ausbildung/ausbildung-splatzsuchende/was-beruflich-machen/duale-ausbildung-937690>

²⁰ https://www.adaptuniversitypress.it/wp-content/uploads/2023/01/wp_2023_3_delle_chiaie.pdf

2.2. Svizzera

Il modello svizzero di istruzione e formazione professionale è ugualmente riconosciuto a livello internazionale. È la forma più popolare di istruzione secondaria superiore, con circa il 70% dei giovani svizzeri che optano per questo percorso: è profondamente radicata nella cultura svizzera ed è considerata un motore fondamentale dell'economia. Gode di grande stima pubblica, con molti decisori e leader industriali che iniziarono la loro carriera proprio come apprendisti.²¹ Il successo del sistema svizzero è sostenuto da una solida partnership tripartita che coinvolge il governo federale (Confederazione), le organizzazioni e associazioni dei datori di lavoro e i Cantoni (governi locali). Le organizzazioni dei datori di lavoro sono considerate i veri motori del sistema, determinando attivamente il contenuto della formazione e garantendo un'offerta sufficiente di posizioni di apprendistato: contribuiscono a una parte significativa, circa il 60%, del costo totale del sistema.²²

Il modello svizzero offre un alto grado di flessibilità e numerose opportunità di apprendimento continuo e progressione di carriera. Ciò consente ai soggetti di proseguire gli studi o di passare senza soluzione di continuità tra percorsi accademici e professionali, inclusa la possibilità di accedere a Università di Scienze Applicate (*Fachhochschulen*) o Università tradizionali. Gli apprendisti ricevono uno stipendio durante la loro formazione, che aumenta nel corso dell'apprendistato. Questo sistema è un fattore chiave che spiega i tassi di disoccupazione giovanile straordinariamente bassi in Svizzera e il suo successo economico complessivo, inclusi un PIL pro capite elevato e un'economia di esportazione competitiva, nonostante tassi di laurea universitaria inferiori rispetto ad altri Paesi sviluppati.²³ La percezione sociale dell'istruzione e formazione professionale come percorso prestigioso, piuttosto che un'opzione secondaria o inferiore, è assolutamente fondamentale per la sua ampia adozione e il suo successo. Questa percezione positiva è significativamente rafforzata dalla flessibilità intrinseca del sistema e dai percorsi di progressione chiari e ben definiti verso l'istruzione superiore e le qualifiche avanzate. Quando la formazione professionale è vista come un'opportunità di valore, diventa una scelta più attraente per gli studenti e le loro famiglie.²⁴

²¹ <https://hospitalityinsights.ehl.edu/swiss-vocational-education-training-model>

²² <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570868.pdf>

²³ <https://www.berufsbildung.ch/de/lexikon/duales-system>

²⁴ <https://www.odec.ch/ist-das-duale-bildungssystem-eine-staerke-der-schweizer-wirtschaft>

2.3. Austria

Una caratteristica distintiva del sistema educativo austriaco è la consolidata cooperazione tra il mondo delle imprese e le istituzioni educative. Questo forte legame garantisce che l'istruzione e la formazione siano fortemente orientati alla pratica.²⁵ Il sistema di istruzione duale, che combina insegnamento teorico e pratico, è applicato non solo nella formazione tradizionale degli apprendisti, ma anche nelle scuole professionali superiori. I curricula e i corsi di formazione sono meticolosamente adattati per soddisfare i requisiti e le esigenze specifiche delle aziende.²⁶

Gli apprendisti ricevono una formazione tecnica altamente specializzata e completano tirocini obbligatori all'interno delle aziende, facendo esperienza diretta delle pratiche industriali. Progetti collaborativi, realizzati congiuntamente da scuole e aziende, assicurano che i risultati della ricerca e dello sviluppo siano applicati direttamente e acquisiscano rilevanza pratica.²⁷

Il sistema duale austriaco offre una vasta gamma di scelte, con oltre 200 professioni disponibili per la formazione.²⁸

3. Il caso dell'Islanda

Innanzitutto, è utile considerare alcuni dati sul contesto socioeconomico islandese: la stragrande maggioranza delle aziende islandesi (addirittura il 99%) è di piccole-medie dimensioni. I principali settori sono: manifattura (30%), pesca (27%), turismo (11%). Il tasso di disoccupazione è del 4,7%.²⁹

Il sistema islandese di istruzione e formazione professionale ha radici storiche che risalgono al periodo in cui l'Islanda faceva ancora parte del regno danese, dove gli apprendisti imparavano direttamente dai maestri. Nel tempo, le scuole formali hanno gradualmente incorporato materie teoriche, ma la formazione sul posto di lavoro è rimasta costantemente una componente centrale e vitale. Attualmente, quasi tutta l'istruzione e formazione professionale in Islanda è offerta a livello di istruzione secondaria superiore (ISQF 3/EQF 4), dove gli studi scolastici e la formazione sul posto di lavoro costituiscono parte integrante del

²⁵ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/austria-u3>

²⁶ <https://www.wko.at/fachkraeftesicherung/duale-berufsbildung-lehre>

²⁷ <https://www.advantageaustria.org/it/zentral/business-guide/investieren-in-oesterreich/arbeit-und-beruf/duales-ausbildungssystem/ausbildung.it.html>

²⁸ <https://carinthia.com/it/formazione-e-aggiornamento/sistema-di-formazione-duale/>

²⁹ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/iceland-u2>; i dati riportati si riferiscono al 2020.

curriculum. I programmi di studio variano in lunghezza, da un anno scolastico a 4 anni di formazione combinata scuola e lavoro. Il sistema educativo complessivo enfatizza una struttura semplice e comprensibile, progettata per facilitare un movimento relativamente agevole tra i diversi programmi di studio, inclusi i percorsi verso l'istruzione superiore.³⁰

La formazione sul posto di lavoro riveste una grande importanza e l'esame di maestro, una qualifica chiave, è principalmente incentrato sulla dimostrazione delle competenze acquisite in un ambiente di lavoro reale (una tradizione che risale alla figura dell'apprendistato nel Medioevo, quando l'allievo alla fine del suo percorso doveva produrre un "capolavoro", ovvero un'opera che dimostrasse di aver acquisito le competenze e le capacità necessarie per poter esercitare quel mestiere³¹).

Affinché la formazione sia formalmente riconosciuta, le imprese devono possedere una certificazione ufficiale e stabilire accordi di formazione dettagliati sia con lo studente che con l'istituzione educativa. Questi accordi specificano esplicitamente gli obiettivi di formazione, il periodo di tempo e i metodi di valutazione. La maggior parte degli studenti impegnati nella formazione sul posto di lavoro riceve uno stipendio, che è strutturato per aumentare progressivamente. Le aziende che formano gli studenti possono richiedere sovvenzioni al Ministero dell'Istruzione, della Scienza e della Cultura per contribuire a coprire i costi della formazione. Un registro digitale dell'istruzione e formazione professionale, lanciato nell'autunno 2019, è utilizzato da allievi e formatori per registrare i dettagli del processo di insegnamento e l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze.³²

Le parti sociali, comprese le organizzazioni dei datori di lavoro e dei dipendenti, svolgono un ruolo significativo e attivo nel plasmare le politiche formative in Islanda. Possiedono e gestiscono istituzioni che offrono corsi avanzati per maestri in vari mestieri. I *Consigli professionali*, composti da rappresentanti delle parti sociali e delle associazioni professionali pertinenti, sono cruciali nel definire le esigenze di mestieri specifici, stabilire i requisiti di conoscenza e abilità e guidare lo sviluppo del curriculum. Il Ministero dell'Istruzione, della Scienza e della Cultura, in coordinamento con la Direzione dell'Istruzione, è responsabile dell'approvazione dei programmi, della definizione degli standard e della supervisione delle politiche formative.

³⁰ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/iceland-u2>

³¹ COLOMBO M., *Contributo allo studio del moderno apprendistato. Una lezione dal passato su mestieri, innovazione, corpi intermedi*. Adapt University Press, 2025.

³² <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/iceland-2019>.

Le qualifiche offerte a livello di istruzione secondaria superiore includono esami di maestro, esami specifici per professionisti della sanità e certificazioni per capitani, ingegneri navali e aerei. I certificati di maestro artigiano vengono rilasciati a livello post-secondario non terziario. I percorsi di progressione sono flessibili, consentendo agli allievi di proseguire l'istruzione generale o di accedere all'istruzione superiore, inclusa l'ottenimento di una laurea professionale o generale.

Nonostante un sistema ben strutturato, l'Islanda presenta un tasso di partecipazione giovanile notevolmente basso nell'istruzione e formazione professionale (21,8% nel 2021) e un alto tasso di abbandono, sebbene molti studenti alla fine tornino per completare i loro studi. La percentuale della popolazione con qualifiche di livello medio è tra le più basse dell'UE. Le risposte politiche hanno incluso sforzi per ristrutturare la formazione professionale, rivedere le valutazioni di qualità per la formazione sul posto di lavoro e migliorare l'orientamento e la consulenza nelle scuole al fine di incoraggiare più studenti a scegliere questi percorsi. La situazione islandese rivela una difficoltà critica: anche con solidi quadri istituzionali, un forte coinvolgimento delle parti sociali e una chiara domanda del mercato del lavoro, attrarre i giovani alla istruzione e formazione professionale può risultare impresa ardua. Questo potrebbe dipendere da una preferenza sociale per l'istruzione generale che porta all'Università (come in Italia), da una persistente percezione della formazione professionale come meno prestigiosa o un'efficacia insufficiente delle campagne di promozione. L'elevato tasso di abbandono suggerisce inoltre che, anche quando gli studenti intraprendono tale percorso, problemi legati alla qualità del programma, al supporto che essi ricevono o altro possono portare alla demotivazione: attrarre gli studenti è una cosa; mantenerli e garantire il completamento del loro percorso formativo è un'altra.³³

4. Conclusioni

I sistemi duali consolidati in Germania e Austria operano nell'ambito di quadri giuridici nazionali di lunga data (per esempio, la legge sulla formazione professionale del 1969 in entrambi i Paesi), con responsabilità chiaramente deline-

³³ EIRÍKSDÓTTIR E., *Variations in Implementing the Dual VET System: Perspectives of Students, Teachers, and Trainers in the Certified Trades in Iceland*. In: CHOY S., WÄRVIK GB., LINDBERG V. (eds) *Integration of Vocational Education and Training Experiences. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol 29, Springer, 2018.

ate tra governi federali e regionali (Länder). La Svizzera impiega una partnership tripartita che coinvolge la Confederazione, i Cantoni e i datori di lavoro.

Per quanto riguarda l'equilibrio tra scuola e lavoro, in Germania la formazione pratica in azienda costituisce circa il 70% del periodo di apprendistato, con il 30% dedicato all'istruzione nella scuola professionale. L'Austria presenta una componente aziendale ancora più elevata, pari all'80%, con il 20% in aula. La Svizzera prevede tipicamente 3-4 giorni a settimana in azienda e 1-2 giorni a scuola. In termini di standardizzazione e flessibilità, Germania e Svizzera sono caratterizzate da profili professionali e curricula nazionali altamente standardizzati, che garantiscono un'acquisizione coerente delle competenze in tutto il Paese.³⁴

Il livello e la natura del coinvolgimento delle parti interessate differiscono notevolmente. In Germania, le aziende sostengono volontariamente una parte sostanziale (circa i due terzi) dei costi di formazione e sono i principali motori della formazione pratica. Allo stesso modo, in Svizzera, i datori di lavoro sono considerati i principali attori e contribuiscono per circa il 60% dei costi del sistema IeFP. Anche l'Austria dimostra un'ampia cooperazione da parte della sua comunità imprenditoriale.³⁵

Le Camere e le parti sociali in Germania e Svizzera svolgono ruoli consolidati e legalmente definiti nella governance dell'IeFP, nella garanzia della qualità e nei processi di esame. In Islanda, le parti sociali sono parte integrante della politica della IeFP e dello sviluppo del curriculum attraverso i consigli professionali. L'Islanda fornisce anche sussidi statali alle aziende per la formazione sul posto di lavoro.³⁶

Nei sistemi duali maturi, la disponibilità delle aziende a investire pesantemente nella formazione, anche senza sussidi diretti, deriva dal comprendere che i benefici strategici a lungo termine (per esempio, una forza lavoro altamente qualificata, specifica per l'azienda e fedele, costi di reclutamento e inserimento ridotti in futuro) superano significativamente i costi finanziari immediati.³⁷

³⁴ ALBERT L. e MARINI D., *La valutazione dell'esperienza duale nell'istruzione e formazione professionale. Linee di sviluppo del sistema nazionale*, Il Mulino, 2022. Il sistema italiano sta attivamente definendo e perfezionando i suoi standard e contenuti, con una significativa enfasi sui piani formativi individuali.

³⁵ In Italia, la partecipazione storica delle imprese è stata bassa, sebbene la legislazione recente offra vari incentivi per incoraggiare un maggiore coinvolgimento.

³⁶ L'Italia, nei suoi sforzi per stimolare la partecipazione, offre significativi sgravi fiscali, contributivi e retributivi e vari incentivi economici per i datori di lavoro impegnati in percorsi duali.

³⁷ Al contrario, nei sistemi più recenti come quello italiano, nonostante gli incentivi finanziari, le aziende, in particolare le PMI, potrebbero non percepire o fidarsi ancora pienamente di questi benefici a lungo termine, considerando la formazione più come un costo o un onere amministrativo.

Le sfide comuni nell'implementazione e nell'espansione dei sistemi duali in tutta Europa includono la capacità limitata delle piccole e medie imprese di ospitare tirocinanti, la mancanza di formazione adeguata per i tutor aziendali³⁸ e le difficoltà nell'armonizzare i contenuti e gli orari di formazione tra scuole e aziende. Cambiamenti sociali più ampi come l'inverno demografico e la digitalizzazione in corso del mondo del lavoro pongono continue sfide per i sistemi della IeFP, i cui programmi della IeFP sono percepiti anche dalle famiglie come aventi uno status sociale e accademico inferiore rispetto ai risultati accademici tradizionali.

L'analisi dei sistemi di istruzione duale in Europa, inclusi i modelli consolidati in Germania, Svizzera e Austria e il caso unico dell'Islanda, rivela una chiara tendenza globale verso l'adozione di approcci che integrano teoria e pratica. Questi sistemi sono fondamentali per colmare il divario tra istruzione e mercato del lavoro, migliorando significativamente l'occupabilità giovanile e la competitività economica. I modelli di successo mostrano una profonda integrazione tra scuole e aziende, una standardizzazione delle qualifiche, un forte coinvolgimento delle parti sociali e, soprattutto, una cultura che valorizza l'IeFP come percorso di pari dignità rispetto all'istruzione accademica. La disponibilità delle aziende a investire finanziariamente nella formazione è un indicatore chiave del successo, poiché riflette una percezione dei benefici a lungo termine che superano i costi immediati.

La situazione italiana, sebbene in rapida evoluzione grazie ai recenti quadri legislativi, evidenzia le sfide intrinseche nell'implementazione di un modello che, altrove, è il prodotto di un'evoluzione storica e culturale profonda. Il divario storico tra scuola e lavoro, l'onere amministrativo percepito dalle PMI e la necessità di un cambiamento culturale nella percezione dell'IeFP sono a tutt'oggi ostacoli significativi.

Bibliografia

- ALBERT L. e MARINI D., *La valutazione dell'esperienza duale nell'istruzione e formazione professionale. Linee di sviluppo del sistema nazionale*, Il Mulino, 2022.
- CHIUSSO C., *Le competenze future, le competenze del futuro*, in: Rassegna CNOS 1/2025, Roma, pp. 49-69.
- CHIUSSO C., *Le quattro transizioni nell'epoca della complessità. Il futuro dell'apprendimento*. In: Rassegna CNOS 2/2025, pp. 37-46.
- CHIUSSO C., *L'apprendimento basato sul lavoro: politiche e modelli*. In: IusvEducation, 26 Supplemento, 2025, pp. 243-256.
- COLOMBO M., *Contributo allo studio del moderno apprendistato. Una lezione dal passato su mestieri, innovazione, corpi intermedi*, Adapt University Press, 2025.

³⁸ GARGIULO LABRIOLA A., *Tutor Aziendale. Tra ricerca e formazione professionale nei percorsi di apprendistato di primo livello*. Pensa Multimedia, 2024.

- EIRÍKSÐÓTTIR E., *Variations in Implementing the Dual VET System: Perspectives of Students, Teachers, and Trainers in the Certified Trades in Iceland*. In: CHOY S., WÄRVIK GB., LINDBERG V. (eds), *Integration of Vocational Education and Training Experiences. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol 29. Springer, 2018.
- GARGIULO LABRIOLA A., *Tutor Aziendale. Tra ricerca e formazione professionale nei percorsi di apprendistato di primo livello*, Pensa Multimedia, 2024.
- RICCIARDELLI V., *Ricostruire l'istruzione tecnica. Ultima chiamata per rimanere la seconda manifattura in Europa, salvare la nostra economia e preservare il nostro welfare*, Guerini Next, 2024.
- ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni e nelle Province autonome. Vent'anni dopo*, CNOS-FAP ETS, 2025.

Sitografia

- https://www.adaptuniversitypress.it/wp-content/uploads/2023/01/wp_2023_3_delle_chiaie.pdf
- <https://www.advantageaustria.org/it/zentral/business-guide/investieren-in-oesterreich/ar-beit-und-beruf/duales-ausbildungssystem/ausbildung.it.html>
- <https://www.ausbildung.de/berufe/glossar/>
- <https://www.berufsbildung.ch/de/lexikon/duales-system>
- https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/Redaktion/EN/Downloads/dual-system-of-vocational-training-germany.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- <https://carinthia.com/it/formazione-e-aggiornamento/sistema-di-formazione-duale/>
- <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/austria-u3>
- <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/germany-u3>
- <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/iceland-u2>
- <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/iceland-2019>
- https://www.dualvet.eu/docs/productos/1_the%20dual%20vet%20system.pdf
- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570868.pdf>
- <https://www.germany.info/us-en/welcome/wirtschaft/03-wirtschaft/1048296-1048296>
- <https://hospitalityinsights.ehl.edu/swiss-vocational-education-training-model>
- <https://www.ihk.de/hamburg/en/produktmarken/training/vocational-training-dual-system-1147578>
- <https://www.ihk.de/rheinneckar/ausbildungweiterbildung/ausbildung/ausbildungsplatzsuchen-de/was-beruflich-machen/duale-ausbildung-937690>
- <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Formamente-1-2016.pdf>
- <https://www.odec.ch/ist-das-duale-bildungssystem-eine-staerke-der-schweizer-wirtschaft>
- <https://www.repsol.com/en/energy-move-forward/people/dual-vt/index.cshtml>
- <https://www.uni-paderborn.de/en/news-item/147230>
- <https://www.wko.at/fachkraeftesicherung/duale-berufsbildung-lehre>

Dal Fordismo alla co-produttività umana¹: tra distopia e utopia, il lavoro che non c'è (ma è ovunque)

ARTURO CAMPANELLA²

*"Things fall apart; the centre cannot hold;
mere anarchy is loosed upon the world."*

W. B. Yeats
(*The Second Coming*, 1919)

Questi celebri versi di Yeats, tratti dalla poesia *The Second Coming*, descrivono un mondo in dissoluzione, in cui il vecchio ordine crolla e il nuovo non è ancora chiaro. È un'immagine potente per comprendere la transizione dal Fordismo alla nostra epoca attuale: un tempo il lavoro aveva una forma definita, strutturata e prevedibile, ma oggi, nel cosiddetto neo-produttivismo creativo, i confini tra lavoro e vita si sono sgretolati. Viviamo in un'epoca di incertezza, dove la produttività è ovunque e la stabilità sembra un ricordo del passato. La domanda resta: questa trasformazione è un progresso o una distopia?

Introduzione: la dissoluzione dei confini del lavoro

Il passaggio dal fordismo al neo-produttivismo creativo segna un cambiamento epocale nelle dinamiche del lavoro e della produttività. Se un tempo il lavoro era confinato nello spazio chiuso della fabbrica o dell'ufficio, oggi la tecnologia e la digitalizzazione hanno dissolto questi confini, portando a una continua sovrapposizione tra vita privata e vita lavorativa. Questo nuovo paradigma

¹ La co-produttività umana, definibile anche come neo-produttivismo creativo, è la proposta di un modello di organizzazione del lavoro che integra la dimensione relazionale e la qualità dell'esperienza lavorativa come fattori centrali della produttività.

² Già dirigente scolastico dell'Istituto Tecnico A. Malignani di Udine, dirigente tecnico con funzioni ispettive presso la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli-Venezia Giulia.

richiede una riflessione critica su come il lavoro possa ancora rappresentare un elemento di realizzazione personale e di coesione sociale.

■ L'età dell'acciaio e del cronometro: il fordismo

Nel Novecento industriale, il lavoro era una realtà rigida: otto (o dieci) ore al giorno, cinque (o sei) giorni a settimana, mansioni ripetitive eseguite con la precisione di un metronomo. Il mondo era una grande catena di montaggio, e gli operai, ingranaggi in tuta blu, si muovevano con un'efficienza quasi meccanica sotto l'occhio vigile del cronometro. **Lavorare significava produrre, produrre significava guadagnare, guadagnare significava consumare.** Un ciclo perfetto, un'utopia capitalista in cui la noia era un effetto collaterale accettabile.

Il Fordismo rappresentava sicurezza, stabilità e una buona dose di alienazione. Il lavoratore medio rischiava di impazzire a forza di avvitare gli stessi bulloni per tutta la vita, ma almeno sapeva che con quello stipendio avrebbe potuto comprare l'auto che lui stesso aveva contribuito a costruire. Non a caso, Antonio Gramsci nei suoi "Quaderni dal carcere" osservava come il modello fordista fosse anche una forma di disciplinamento sociale, capace di plasmare le vite degli operai dentro e fuori la fabbrica.

■ Il disincanto della post-modernità: addio stabilità, benvenuta flessibilità

Poi, un giorno, qualcuno ebbe un'illuminazione: **"E se togliessimo il lavoro dal lavoro?"**. Iniziò così la transizione al post-fordismo, un'epoca in cui le grandi fabbriche lasciarono il posto a *open space* luminosi e precariati assortiti. Il tempo non era più scandito dal suono della sirena, ma da e-mail inviate alle due di notte e call su Zoom in pigiama.

Dalla sicurezza del posto fisso si passò all'avventura del lavoro intermittente: freelance, partite IVA, contratti a progetto, stage perenni. **"Sei il padrone di te stesso!"** dicevano. Certo, ma con lo stipendio di un tirocinante e la pensione di un monaco eremita.

Come ha osservato David Harvey nel suo "La condizione postmoderna"³, il passaggio al post-fordismo ha segnato la fine della prevedibilità: il capitali-

³ L'immagine della "distruzione creatrice" è fondamentale per comprendere la modernità, proprio perché deriva dai dilemmi pratici affrontati nell'attuazione del progetto modernista. Dopotutto, come potrebbe essere creato un mondo nuovo senza distruggere gran parte di ciò

smo ha abbandonato la rigida logica delle catene di montaggio per sposare la flessibilità, lasciando milioni di lavoratori in balia di mercati volatili e carriere frammentate. Max Weber, in "Oggettività nella scienza sociale e nella politica sociale", afferma che "il destino di un'epoca che ha mangiato dall'albero della conoscenza è che essa deve ... riconoscere che le visioni generali della vita e dell'universo non possono mai essere il prodotto di una crescente conoscenza empirica". Le scelte lavorative, quindi, non sono guidate da un modello universale di progresso, ma da una **lotta tra ideali contrapposti**. In questo scenario, la promessa di autonomia e libertà si scontra con la realtà di stipendi bassi, assenza di tutele e incertezza sul futuro. Weber ci ricorda che ogni epoca è attraversata da tensioni ideologiche: per alcuni la flessibilità è emancipazione, per altri una nuova forma di alienazione. Con straordinaria lungimiranza, Weber anticipa le contraddizioni della modernità, mettendo in luce come le trasformazioni sociali ed economiche siano sempre intrise di valori in conflitto e non risolvibili con il solo ricorso alla razionalità scientifica

Neo-produttivismo creativo: quando il lavoro è ovunque

Ed eccoci nella nostra epoca: il neo-produttivismo creativo. Il concetto si riferisce a una fase in cui produttività e creatività si intrecciano in forme pervasive e spesso non riconosciute come lavoro. Il confine tra lavoro e non-lavoro si è dissolto. **Tutti siamo sempre produttivi, anche quando dormiamo.**

Lavorare non significa più stare in un ufficio o in una fabbrica, ma postare sui social, coltivare il proprio personal branding, essere "sempre sul pezzo". Ogni momento è un'opportunità per monetizzare: una cena può diventare un post sponsorizzato, una passeggiata un vlog motivazionale, una crisi esistenziale un podcast di successo. Franco "Bifo" Berardi descrive questo fenomeno nel suo "Futurabilità"⁴, osservando come il capitalismo cognitivo abbia trasformato ogni attività umana in una forma di lavoro non retribuito, un contributo costante alla macchina economica globale.

che lo ha preceduto? Non si può fare una frittata senza rompere le uova, come hanno osservato un'intera schiera di pensatori modernisti, da Goethe a Mao. HARVEY D., *La condizione postmoderna*, 1990, p. 14

⁴ L'accesso alla sfera del consumo, sempre più separato da ciò che Franco 'Bifo' Berardi in *Futurabilità* (2018) definisce come sfera della comunità, in un clima di impoverimento della vita sociale generato dallo sfruttamento simultaneo del lavoro e delle risorse cognitive dei cittadini-consumatori. Un sintomo di questo processo è l'incidenza sistemica delle forme di alienazione temporale nelle società dell'accelerazione.

Molti di noi lavorano gratis! Si chiamano “contenuti”, “esperienze”, “passioni”. Ti piace scrivere? Fallo per visibilità! Ami fare foto? Regalala al web! Byung-Chul Han, in “Psicopolitica”⁵, descrive la società della prestazione, dove il soggetto si auto-sorveglia e auto-sfrutta. “Un’infinita possibilità di connessione e di informazione ci rende veramente soggetti liberi?”, chiede Han. Egli mostra come il controllo non si eserciti più con divieti, ma con seduzioni digitali, che portano alla monetizzazione costante del vissuto individuale.

Nel contesto attuale, il lavoro ha perso i suoi confini tradizionali, diffondendosi in ogni aspetto della vita quotidiana. L’era digitale ha reso possibile la monetizzazione di passioni, competenze e attività personali, trasformando ogni individuo in un potenziale creatore di valore economico⁶. Tuttavia, questa espansione ha anche reso il lavoro onnipresente, alimentando fenomeni come il sovraccarico lavorativo e l’autosfruttamento. In questo scenario, è urgente riflettere su come garantire un equilibrio tra produttività e qualità della vita individuale.

Distopia o utopia?

Dunque, dove siamo finiti? Abbiamo sconfitto il lavoro o ci siamo fusi con esso fino a non distinguerlo più? Se nel Fordismo il problema era la rigidità, ora il problema è la sua totale evaporazione.

Viviamo nell’era della “libertà produttiva”, dove possiamo lavorare quando vogliamo, purché sia sempre. Guy Standing, nel suo “Precari: La nuova classe esplosiva”, parla di una nuova classe sociale emergente, il “precariato”, costretto a navigare tra lavori intermittenti, identità mutevoli e uno stato di incertezza permanente.⁷ Forse il vero lusso del futuro non sarà il denaro, ma **il diritto sacro**

⁵ BYUNG-CHUL HAN, *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*, Roma, Nottetempo, 2016. Cap. 3 e 5.

⁶ Le professioni del futuro saranno sempre più orientate verso la digitalizzazione, l’innovazione e l’interconnessione globale; tra queste emergono il **creatore di contenuti digitali**, che monetizza video, podcast e post sui social; il **designer del metaverso**, esperto nella costruzione di ambienti virtuali immersivi; il **consulente di intelligenza artificiale**, specializzato nell’ottimizzazione di processi aziendali con algoritmi avanzati; il **data storyteller**, capace di tradurre i dati in narrazioni comprensibili per aziende e pubblico; il **coach del benessere digitale**, che aiuta le persone a mantenere un equilibrio sano nell’uso della tecnologia; lo **specialista in cybersecurity etica**, che protegge i dati sensibili dalle minacce informatiche; il **sostenibilità manager**, focalizzato su strategie aziendali eco-compatibili; e l’**esperto in economia della creator economy**, che guida influencer e imprenditori digitali nella gestione e crescita dei loro brand personali.

⁷ Il precariato globale ci sta suonando la sveglia. Il mondo è percorso dalla paura e dalla collera, e tuttavia intendere questo fenomeno esclusivamente come condizione di sofferenza è radicalmente sbagliato. Molti di coloro che vi sono trascinati cercano qualcosa di meglio

e inviolabile di essere possessori del proprio tempo: bilanciare la produzione e il riposo come due facce dello stesso benessere sostenibile.

E su questo punto, Bertrand Russell ci aveva visto lungo già nel 1935, quando in "Elogio dell'ozio"⁸, un'opera che oggi risuona come un monito, o forse come un'utopia dimenticata, scriveva: "Come molti uomini della mia generazione, fui allevato secondo i precetti del proverbio che dice: *l'ozio è il padre di tutti i vizi*. Poiché ero un ragazzino assai virtuoso, credevo a tutto ciò che mi dicevano e fu così che la mia coscienza prese l'abitudine di costringermi a lavorare sodo fino ad oggi. Ma sebbene la mia coscienza abbia controllato le mie azioni, le mie opinioni subirono un processo rivoluzionario".

La tendenza invasiva del lavoro e la necessità di preservare il tempo della vita

L'evoluzione del lavoro nella società contemporanea ha portato a una progressiva dissoluzione dei confini spazio-temporali che caratterizzavano il modello fordista. Il paradigma della fabbrica, con orari rigidi e una netta separazione tra tempo lavorativo e tempo personale, è stato sostituito da un modello fluido, in cui il lavoro permea ogni aspetto della vita dell'individuo. La digitalizzazione, la diffusione dello smart working e la crescente pressione della produttività hanno reso sempre più labili i limiti tra spazio lavorativo e spazio privato, tra tempo di lavoro e tempo di vita.

Questa trasformazione ha generato una condizione in cui il lavoro diviene invasivo, insinuandosi nei momenti di riposo, nel tempo libero e persino nelle relazioni personali. Il fenomeno della reperibilità costante, alimentato dalla connettività digitale, ha reso difficile per il lavoratore stabilire un confine chiaro tra il dovere professionale e la sfera personale. Le conseguenze di questa tendenza sono molteplici: stress cronico, burn-out, riduzione della qualità della vita e un impoverimento delle relazioni umane. La perdita di un tempo proprio è una delle

rispetto a quanto offerto dalla società industriale e dal sindacalismo del Novecento. In molti paesi, almeno un quarto della popolazione vive oggi in condizioni di precarietà. Dovuta non solo a lavori instabili, scarsamente (o per nulla) protetti dal welfare, ma anche al venir meno di carriere lavorative con un orizzonte temporale soddisfacente, all'erosione delle identità professionali, alla crescente esiguità delle prestazioni pubbliche e aziendali, considerate come diritti acquisiti dalle generazioni precedenti. Di fronte a un futuro spogliato di ogni sicurezza, questo nuovo precariato - inteso come vera e propria classe sociale, alla stregua del proletariato - potrebbe cercare rifugio nel populismo e nell'intolleranza, come mostrano molti indizi in Europa, negli Stati Uniti e altrove. [Guy Standing, *Precari. La nuova classe esplosiva*, Il Mulino, Bologna, 2012. Cap. 6].

⁸ BERTRAND RUSSELL, *L'elogio dell'ozio*, Incipit.

minacce più gravi per il ben-essere della persona, inteso non solo come assenza di malessere, ma come condizione di armonia, serenità e crescita individuale.

In tale contesto, diventa essenziale adottare strategie mirate a **preservare il tempo della vita**. Una di queste strategie consiste nella regolamentazione del tempo lavorativo attraverso politiche aziendali e legislative che garantiscano il diritto alla disconnessione. Molte aziende hanno già iniziato a introdurre misure che limitano l'invio di e-mail al di fuori dell'orario di lavoro o che incentivano la flessibilità organizzativa senza minare il tempo libero del lavoratore. Tuttavia, il cambiamento deve essere anche culturale: è necessario promuovere una nuova concezione del lavoro, che lo veda come un elemento della vita e non come il suo centro esclusivo.

È fondamentale la valorizzazione del ben-essere del soggetto come principio cardine dell'organizzazione del lavoro. Un lavoratore sereno, che gode di un equilibrio tra vita e lavoro, non solo è più produttivo, ma trova anche piacere nel proprio impiego. Il ben-essere deve essere considerato un obiettivo primario, non un beneficio accessorio, e va perseguito attraverso politiche che favoriscano la gestione autonoma del tempo, la riduzione dell'eccessiva pressione prestazionale e la promozione di ambienti lavorativi sani e inclusivi.

Preservare il tempo della vita significa, in ultima istanza, riconoscere che l'esistenza di una persona non si esaurisce nel lavoro. La qualità della vita, il tempo per la famiglia, per la crescita personale e per il riposo non sono elementi secondari, ma aspetti imprescindibili per la realizzazione della persona e di una società equa e sostenibile. Se il lavoro viene concepito come uno strumento al servizio della vita e non viceversa, si potranno costruire modelli organizzativi capaci di restituire dignità e significato all'esperienza lavorativa, garantendo che essa sia fonte di soddisfazione e non di alienazione.

La realizzazione personale nel contesto lavorativo

Nel panorama contemporaneo, il lavoro non dovrebbe essere considerato solo un mezzo di sostentamento, ma anche uno spazio di crescita e di espressione individuale. Sempre più persone desiderano un'occupazione che rispecchi i propri principi e che contribuisca a un progetto di vita significativo. L'essere umano, infatti, aspira a un'attività che vada oltre la mera esecuzione di compiti, cercando un ruolo che sia riconosciuto, utile e in armonia con una visione più ampia di benessere sociale ed ecologico.

Questa esigenza rende fondamentale la creazione di un legame precontrattuale tra lavoratori e imprese, fondato su una convergenza di intenti. Le aziende non possono più limitarsi a offrire un'occupazione, ma devono trasformarsi in

partner per la realizzazione professionale dei propri collaboratori. Ciò significa adottare una missione chiara, trasparente e orientata alla sostenibilità, sia sociale che ambientale. I professionisti di oggi si identificano sempre più con le cause e gli obiettivi delle realtà in cui operano: un'organizzazione capace di generare un impatto positivo ha maggiori possibilità di attrarre e trattenere talenti motivati.

Per favorire la crescita individuale, è essenziale che l'ambiente di lavoro sia attento alla valorizzazione delle persone. La cultura aziendale dovrebbe basarsi sul rispetto, sulla fiducia e sulla promozione del potenziale di ciascuno, andando oltre il semplice riconoscimento delle competenze tecniche. Ogni individuo possiede inclinazioni e capacità uniche che, se adeguatamente coltivate, possono arricchire l'intera organizzazione. Tuttavia, l'attenzione ai talenti non deve sfociare in un'esaltazione dell'individualismo: oggi il successo professionale dipende sempre più dalla capacità di collaborare all'interno di un'équipe. Per questo motivo, le imprese devono adottare modelli di leadership partecipativa, in cui il contributo di ciascuno venga valorizzato e l'intelligenza collettiva possa esprimersi al meglio. Un ambiente di lavoro cooperativo non solo migliora la qualità delle prestazioni, ma rafforza anche il senso di appartenenza e di scopo condiviso, fattori chiave per il benessere lavorativo.

In questa prospettiva, la crescita personale si intreccia con una visione più ampia di responsabilità etica e sostenibile. Quando le persone percepiscono che il loro impegno ha un impatto positivo e viene riconosciuto, trovano una motivazione intrinseca che va oltre la semplice retribuzione economica. La vera sfida per le imprese moderne è costruire un ambiente in cui la realizzazione professionale non sia un privilegio di pochi, ma un diritto accessibile a tutti, attraverso un equilibrio tra crescita individuale, cooperazione e responsabilità sociale.

■ Costruire un senso di appartenenza e scopo nel lavoro

Per affrontare le sfide della co-produzione umana, è necessario ripensare il ruolo dell'attività lavorativa nella società. La dimensione relazionale e la qualità dell'esperienza professionale devono tornare al centro del dibattito, poiché rappresentano elementi fondamentali per generare un autentico senso di appartenenza e di scopo.

A tal fine, è indispensabile sviluppare le seguenti condizioni:

- **cultura aziendale inclusiva:** le imprese devono promuovere ambienti di lavoro basati sulla fiducia, sulla collaborazione e sulla valorizzazione delle competenze individuali;

- **alleanza tra persona e impresa:** la coerenza tra i valori dell'azienda e quelli dei lavoratori è un fattore chiave per il benessere e la motivazione;
- **diritto alla disconnessione:** garantire tempi di riposo effettivi e spazi liberi dal lavoro è essenziale per preservare la qualità della vita.

■ Verso un futuro del lavoro più equilibrato

Nel corso della storia, il lavoro ha assunto molteplici significati, oscillando tra strumento di emancipazione e meccanismo di sfruttamento. Oggi, nell'era della co-produzione umana, in cui i confini tra vita personale e professionale si fanno sempre più labili, diventa essenziale ridefinire il ruolo dell'occupazione nella società, ponendola al centro di una nuova visione democratica ed egualitaria.

Il futuro del lavoro non può essere lasciato al caso: è necessario costruire un modello che concili produttività, benessere e sostenibilità sociale. Politiche più inclusive, leadership partecipativa e una regolamentazione adeguata della digitalizzazione possono contribuire a creare condizioni professionali più eque.

L'obiettivo non deve essere solo quello di massimizzare il rendimento, ma di garantire che l'attività lavorativa resti uno strumento di crescita individuale e collettiva. Solo attraverso un nuovo equilibrio tra tempo di vita e tempo di lavoro sarà possibile costruire una società in cui la produttività non rappresenti più un vincolo, ma un'opportunità di sviluppo per tutti.

■ Verso una nuova centralità del lavoro nella democrazia: il lavoro come diritto e strumento di emancipazione; l'eredità di Bruno Trentin

Bruno Trentin, sindacalista e intellettuale, ha sviluppato una concezione del lavoro che lo sottrae alla semplice funzione di strumento economico per restituirlo alla sua dimensione umana ed emancipativa. Per Trentin, il lavoro non è soltanto una necessità, ma anche un'opportunità di crescita, un luogo in cui l'individuo può realizzarsi e partecipare attivamente alla costruzione della democrazia⁹. Egli rifiuta la visione fordista del lavoro come mera esecuzione e sostiene

⁹ ... il lavoro e i suoi contenuti, come i suoi confini, sempre complessi e ambigui ... il lavoro è un'attività, un impegno attivo, uno sforzo fisico e psichico (in proporzioni varie) volto a produrre determinati effetti (merci, servizi, opere, apprendimento per sé o per gli altri). Dall'industria moderna alla rivoluzione digitale, in tutti i lavori vi è un'aspirazione - tensione

la necessità di una **democrazia economica**, in cui ogni lavoratore possa incidere sulle scelte aziendali e politiche che determinano il suo destino. Questa prospettiva porta con sé una serie di principi fondamentali:

- il diritto alla conoscenza e alla formazione continua, perché un lavoratore consapevole è un lavoratore libero;
- la partecipazione democratica nei luoghi di lavoro, affinché il potere non rimanga concentrato in poche mani;
- l'integrazione tra lavoro e cittadinanza, per evitare che il lavoro sia solo un dovere e non anche un ambito di autodeterminazione.

■ Il lavoro come educazione alla giustizia sociale: il messaggio di Don Lorenzo Milani

Accanto alla visione di Trentin, il pensiero di **Don Lorenzo Milani** ci offre una chiave di lettura essenziale per comprendere il legame tra lavoro, giustizia e democrazia. Con la sua esperienza nella **Scuola di Barbiana**, Don Milani ha mostrato come l'istruzione sia il primo strumento per garantire pari opportunità e ridurre le disuguaglianze, anticipando in qualche modo la necessità di una formazione permanente per il lavoratore.

Secondo Don Milani, il lavoro non può essere separato dall'istruzione: senza una solida formazione culturale e critica, i lavoratori diventano facili prede delle dinamiche di sfruttamento. La sua celebre frase, **"I care" (Mi sta a cuore)**, sintetizza un'etica della responsabilità che dovrebbe guidare sia l'educazione che il lavoro.¹⁰

verso l'autogoverno del proprio tempo, l'aumento degli spazi di decisione e la creatività, l'invenzione, la soluzione originale di problemi. Il lavoro diventa così un bisogno e per questo diventa un bisogno e un fattore di identità ... tramonta la separazione di Hannah Arendt fra lavoro, opera, attività, poiché in ogni lavoro, come in ogni attività c'è aspirazione all'opera, alla creazione, al "bricollaggio" (anche nella lettura impegnata di un libro, o in uno sport praticato con impegno). Ne deriva che «paradossalmente il lavoro meccanico e ripetitivo è più vicino al non lavoro, perché fatica disimpegnata, di quanto non lo sia un'attività creativa fuori di un rapporto di subordinazione o di un hobby praticato con impegno e creatività - ASCGIL, Fondo Bruno Trentin, *Appunti per la stesura del volume Coraggio dell'utopia* (1995).

¹⁰ La scuola ... siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso di legalità ... dall'altro la volontà di leggi migliori, cioè il senso politico. ... e allora il maestro deve essere per quanto può profeta, scrutare i *segni dei tempi*, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso. Don Lorenzo Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, (1965).

Il ruolo educativo della cultura del lavoro

Nell'ambito dell'insegnamento e dei percorsi formativi in genere, il lavoro è spesso considerato un argomento marginale, relegato a momenti di orientamento o ai percorsi di alternanza scuola-lavoro. Lidia Bellina e Sauro Garzi, nella loro proposta didattica, i tre volumi del *"Il Capolavoro"*, offrono una prospettiva diversa: il lavoro come elemento centrale della formazione culturale e identitaria degli studenti. Gli autori evidenziano il ruolo del lavoro come forza unificante tra le discipline, poiché consente di superare la tradizionale separazione dei saperi, trattandolo come un filo conduttore che collega letteratura, storia, scienze sociali e discipline tecniche. Questo approccio non solo consente di integrare conoscenze frammentate, ma fornisce agli studenti gli strumenti per comprendere l'evoluzione del lavoro e il suo impatto sulla società.

Un elemento centrale della proposta educativa di Bellina e Garzi è la concezione del lavoro come strumento di emancipazione e partecipazione democratica. Gli studenti non vengono semplicemente istruiti su come inserirsi nel mondo del lavoro, ma vengono educati a comprenderne le dinamiche, ad analizzarne i meccanismi e a sviluppare un pensiero critico sulle sue implicazioni sociali ed economiche. Un altro aspetto innovativo della proposta è l'attenzione alle competenze trasversali. L'apprendimento legato al lavoro non si limita alla trasmissione di nozioni, ma si estende allo sviluppo di soft skills e life skills, come la capacità di lavorare in gruppo, la comunicazione efficace e la gestione di problemi complessi. Questo approccio mira a fornire agli studenti non solo una preparazione teorica, ma anche strumenti pratici per affrontare le sfide future del mondo del lavoro con maggiore sicurezza e autonomia.

L'integrazione del tema del lavoro nella didattica non è solo una questione di aggiornamento dei programmi scolastici, ma una necessità per formare cittadini capaci di affrontare le sfide del XXI secolo. L'esperienza proposta da Bellina e Garzi con *"Il Capolavoro"* dimostra come il lavoro possa diventare un tema cardine dell'educazione, contribuendo a una formazione più organica e significativa per gli studenti.

La formazione alla cittadinanza attraverso il lavoro

La cittadinanza non è solo un insieme di diritti e doveri giuridici, ma rappresenta anche un processo dinamico di integrazione e partecipazione alla vita sociale, economica e politica di una comunità. In quest'ottica, il lavoro, inteso come attività produttiva e come esperienza sociale, riveste un ruolo fondamentale nel formare cittadini consapevoli, responsabili e attivi. La formazione alla

cittadinanza attraverso il lavoro non riguarda esclusivamente l'inserimento nel mercato del lavoro, ma implica anche una più profonda comprensione del lavoro come strumento di emancipazione, inclusione e partecipazione democratica. In ogni società, il lavoro è un meccanismo attraverso il quale gli individui non solo guadagnano un reddito, ma partecipano alla creazione di un bene comune, al progresso della collettività e alla definizione della propria identità. Il lavoro non è solo un'attività economica, ma anche un fattore di integrazione sociale. In questo contesto, la formazione alla cittadinanza non può prescindere dal ruolo che il lavoro svolge nel formare una persona come membro attivo di una comunità.

I giovani, in particolare, necessitano di una preparazione che vada oltre l'acquisizione di competenze tecniche o professionali, ma che li aiuti a comprendere il significato del lavoro nel contesto sociale e politico. La consapevolezza di come il lavoro incida sulle dinamiche economiche, sociali e politiche di un paese contribuisce a formare una cittadinanza attiva e responsabile. L'obiettivo è quello di educare i cittadini non solo a svolgere un lavoro, ma a comprenderne le implicazioni, a riflettere sulle disuguaglianze e a partecipare alle scelte collettive che riguardano il mondo del lavoro stesso. Uno degli aspetti centrali della formazione alla cittadinanza attraverso il lavoro è l'educazione ai valori democratici. Il lavoro non è solo un mezzo per guadagnare denaro, ma anche un'opportunità per vivere la democrazia in modo pratico. Nei luoghi di lavoro, le dinamiche relazionali, le pratiche di partecipazione, le modalità di decisione collettiva e la gestione dei conflitti sono tutti elementi che contribuiscono a formare la coscienza civica.

La democrazia, infatti, non si costruisce solo attraverso il voto, ma anche attraverso le pratiche quotidiane di partecipazione e condivisione nei contesti lavorativi. In un ambiente di lavoro democratico, i cittadini apprendono a rispettare le opinioni degli altri, a negoziare e a collaborare per il bene comune. Inoltre, comprendere come il lavoro sia distribuito in modo diseguale tra diverse categorie sociali aiuta a sviluppare un senso critico verso le disuguaglianze e un impegno a favore della giustizia sociale.

Il lavoro come strumento di emancipazione individuale

Il lavoro rappresenta uno degli strumenti principali per l'emancipazione personale. L'accesso a un'occupazione dignitosa, equamente retribuita e rispettosa dei diritti umani è strettamente legato all'esercizio della cittadinanza. Un impiego che garantisce dignità, opportunità di crescita e sicurezza economica permette agli individui di sviluppare autonomia, riducendo il rischio di esclusione sociale.

Tuttavia, il mercato del lavoro è segnato da profonde disuguaglianze. La formazione alla cittadinanza deve quindi includere una riflessione critica su come fattori quali classe sociale, genere, etnia e condizione economica influenzino l'accesso alle opportunità professionali. Comprendere il ruolo delle politiche pubbliche, della legislazione e delle pratiche aziendali nel promuovere equità e inclusione è essenziale per costruire una società più giusta.

Educare al lavoro significa anche trasmettere la consapevolezza del suo impatto collettivo. Ogni attività, indipendentemente dal settore o dal livello di specializzazione, contribuisce al funzionamento della società. Sviluppare questa prospettiva rafforza il senso di responsabilità e solidarietà, alimentando un impegno civico che si riflette nella partecipazione attiva alla vita pubblica e politica.

■ Il lavoro come strumento di educazione civica

Oltre a garantire indipendenza economica, il lavoro è un potente strumento di educazione civica. L'esperienza professionale permette di sviluppare competenze essenziali per la vita democratica, come la capacità di risolvere conflitti, collaborare, comunicare efficacemente e rispettare regole e diritti. Queste abilità favoriscono una partecipazione consapevole alla comunità e al processo democratico.

Di conseguenza, la scuola non deve limitarsi a trasmettere conoscenze teoriche, ma deve preparare gli studenti ad affrontare la realtà lavorativa attraverso esperienze concrete. Avvicinare i giovani al mondo del lavoro in modo responsabile e formativo contribuisce a renderli cittadini attivi e consapevoli in quanto il lavoro, oltre a essere mezzo di sostentamento, è uno spazio di crescita personale e collettiva, in cui si apprendono valori democratici, si esercita la cittadinanza e si contribuisce al bene comune.

■ Una nuova centralità del lavoro per una democrazia integrale

Alla luce delle riflessioni di Trentin e Don Milani, possiamo delineare alcune direttrici per una **nuova centralità del lavoro** fondata su una democrazia sostanziale, sia all'interno dei luoghi di lavoro sia nel più ampio contesto sociale.

1. Un lavoro liberato dalla precarietà - Il lavoro non deve essere un vincolo opprimente, ma un mezzo per la crescita personale e collettiva. Occorre garantire contratti equi, protezioni sociali e un reddito dignitoso per tutti.

2. La formazione come diritto inalienabile - Il sapere deve accompagnare il lavoratore nel corso dell'intera vita, garantendogli gli strumenti per adattarsi alle trasformazioni tecnologiche e sociali senza diventare vittima della precarietà.
3. Partecipazione e democrazia economica - I luoghi di lavoro devono essere spazi di democrazia reale, in cui le decisioni non siano imposte dall'alto, ma frutto di un confronto tra lavoratori e datori di lavoro.
4. Lavoro e giustizia sociale - Il lavoro non deve essere una fonte di alienazione, ma uno strumento per ridurre le disuguaglianze e garantire dignità a tutti.

Verso una società del lavoro giusto

Se il fordismo ha trasformato il lavoratore in un ingranaggio della produzione e il neo-produttivismo creativo ha smaterializzato il lavoro fino a renderlo invisibile, il futuro deve segnare una svolta: il lavoro deve tornare a essere un pilastro di dignità e partecipazione democratica. Ripensarlo in chiave integrale, come suggerivano Trentin e Don Milani, significa restituire centralità alla persona, superando la subordinazione dell'essere umano all'economia e trasformandolo in un protagonista consapevole del proprio destino.

È essenziale promuovere un modello organizzativo che non si limiti all'efficienza economica, ma che riconosca nella qualità dell'esperienza lavorativa e nelle relazioni professionali elementi fondamentali della produttività. Il benessere delle persone, la valorizzazione dei talenti e la costruzione di un senso di appartenenza devono diventare obiettivi prioritari. In questa prospettiva, il lavoro non è solo un mezzo di sussistenza, ma un'opportunità di crescita collettiva, in cui la cooperazione e l'impatto positivo sulla società generano valore sostenibile.

La sfida della **co-produttività umana** rappresenta un'opportunità per ripensare il lavoro in modo più equo e inclusivo. Il lavoro deve tornare a essere uno spazio di realizzazione personale, senza trasformarsi in un vincolo totalizzante. Costruire un equilibrio tra innovazione, qualità della vita e sostenibilità non è solo una necessità, ma la chiave per un futuro in cui il lavoro torni a essere un elemento di emancipazione, libertà e giustizia sociale.

Bibliografia

- HANNAH ARENDT, *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*. Traduzione, introduzione e cura di Guido D. Neri. Postfazione di Ilaria Possenti, Ombre corte, Verona 2021
- LIDIA BELLINA, SAURO GARZI, *Il Capolavoro*. Conoscenza, Roma, 2021
- FRANCO "BIFO" BERARDI, *Futurabilità. La trasformazione del lavoro e del valore nell'epoca digitale*, Nero Editions, Roma, 2018. Cap. 1

- BYUNG CHUL HAN, *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*. Nottetempo, Roma, 2016. Cap. 3 e 5
- ANTONIO GRAMSCI, *Quaderni dal carcere*. a cura di Valentino Gerratana, Einaudi, Torino, 1975. (Vol. I-IV)
- DAVID HARVEY, *La condizione postmoderna. Ricerca sulle origini del cambiamento culturale*. Mondadori, Milano, 1997. Cap.2
- DON LORENZO MILANI, *Esperienze pastorali*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1958.
- DON LORENZO MILANI, *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- DON LORENZO MILANI, *L'obbedienza non è più una virtù*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1965.
- BERTRAND RUSSELL, *Elogio dell'ozio*. Longanesi, Milano, 2011 (ed. originale 1935).
- GUY STANDING, *Precari. La nuova classe esplosiva*. Il Mulino, Bologna, 2012. Cap. 6
- BRUNO TRENTIN, *La città del lavoro. Sinistra e crisi del fordismo*. Feltrinelli, Milano, 1997.
- BRUNO TRENTIN, *La libertà viene prima. La libertà come posta in gioco nel conflitto sociale*. Editori Riuniti, Roma, 2005.
- MAX WEBER, *L'oggettività conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale in Il metodo delle scienze storico-sociali*. collana *Piccola biblioteca Einaudi*, traduzione di Pietro Rossi, introduzione di Pietro Rossi, Einaudi, Torino, 1997

Natalità imprenditoriale, lavoro autonomo e sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale: una sfida per l'Italia

CLAUDIO GAGLIARDI¹

Introduzione

La capacità di rigenerare il tessuto economico attraverso la creazione di nuove imprese rappresenta un importante indicatore di una società dinamica e che guarda al futuro con fiducia, producendo sviluppo, innovazione e occupazione.

Il ruolo fondamentale dei nuovi imprenditori² e la necessità di diffondere le competenze imprenditoriali all'interno della società sono, da tempo, considerati temi centrali per il successo delle politiche economiche e di quelle dell'istruzione, a livello nazionale ed internazionale.

L'Unione Europea, in particolare, ha dedicato negli ultimi decenni molta attenzione alle politiche di intervento per favorire la diffusione dell'imprenditorialità, non solo come motore dello sviluppo economico e dell'occupazione, ma anche come componente essenziale di una formazione orientata allo sviluppo umano integrale dei cittadini europei.

Nel 2003 la Commissione Europea presenta il "Libro Verde. L'imprenditorialità in Europa" dove approfondisce importanza e caratteristiche dell'imprenditorialità.

¹ Già Segretario Generale e Direttore del Centro Studi dell'Unione Italiana delle Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura (Unioncamere), responsabile dal 1994 al 2024 del Sistema Informativo Excelsior per l'analisi dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese.

² Sotto il profilo giuridico il Codice civile italiano non definisce l'impresa ma definisce la figura dell'imprenditore, identificandolo come colui che esercita professionalmente un'attività economica organizzata al fine della produzione o dello scambio di beni e servizi (art. 2082 del c.c.). Distingue poi, in relazione alla dimensione, la figura del "piccolo imprenditore" (artigiano, piccolo commerciante, coltivatore diretto) come colui che gestisce un'impresa prevalentemente attraverso il proprio lavoro e quello dei familiari (art. 2083 c.c.). Per quanto riguarda la teoria economica, la figura e il ruolo dell'imprenditore hanno avuto molteplici interpretazioni nel corso degli ultimi tre secoli ed un'efficace ricostruzione storico-economica si può trovare in BERTA C., *L'imprenditore. Un enigma tra economia e storia*, Padova, 2004. Questo saggio, molto apprezzato nella sua prima edizione, è stato in seguito riproposto dall'autore con una rilettura aggiornata alla luce della recente diffusione dell'economia digitale e delle piattaforme: BERTA G., *L'enigma dell'imprenditore (e il destino dell'impresa)*, Bologna 2018.

tà - in tutte le sue forme, incluso il lavoro autonomo - perché genera occupazione e crescita, ma anche perché “permette di realizzare le potenzialità personali”, prospettando anche una serie di azioni necessarie per aumentare il numero degli imprenditori europei, rimuovendo ostacoli burocratici, creando un contesto normativo e fiscale favorevole e promuovendo adeguate politiche formative per lo sviluppo delle competenze imprenditoriali.³

Nel febbraio 2006 la Commissione Europea elabora una strategia complessiva per “stimolare l'imprenditorialità attraverso l'istruzione e l'apprendimento”, suggerendo azioni concrete da attuare in ogni livello di istruzione, inclusa la formazione professionale. Infatti, “l'imprenditorialità è una competenza fondamentale per tutti: aiuta i giovani ad essere più creativi e ad acquisire una maggiore sicurezza in tutte le attività che intraprendono, incitandoli ad agire in modo socialmente responsabile”⁴. A dicembre 2006 Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea hanno inserito lo “spirito di iniziativa e di imprenditorialità” tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente adottando questa definizione: “Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo”⁵. Nel giugno 2016 La Commissione Europea ha, infine, pubblicato **“EntreComp”** il quadro europeo di riferimento per la Competenza Imprenditorialità⁶.

³ COMMISSIONE EUROPEA, *Libro Verde. L'imprenditorialità in Europa*, 2003. Consultabile al seguente link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0027>.

⁴ COMMISSIONE EUROPEA (2006) *Attuazione del programma comunitario di Lisbona: stimolare lo spirito imprenditoriale attraverso l'istruzione e l'apprendimento*, 2006, p.4. Consultabile al seguente link: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:-FIN:IT:PDF>.

⁵ PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, p. 8. Consultabile al seguente link: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>.

⁶ COMMISSIONE EUROPEA, *EntreComp. Il Quadro Europeo delle Competenze Imprenditoriali*, 2016. Consultabile al seguente link: <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/glossary/entrecomp.html>. Cfr. inoltre BACIGALUPO M. - KAMPYLIS P. - PUNIE Y. - VAN DEN BRANDE L., *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Luxembourg, 2016. Per la Guida

Per l'Italia nel 2018 il MIUR (ora MIM-Ministero dell'Istruzione e del Merito), recependo operativamente il modello concettuale EntreComp, ha elaborato delle apposite linee guida per l'Educazione all'imprenditorialità nelle scuole di II grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero (Sillabo-Educazione all'Imprenditorialità)⁷. Anche per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nel sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) italiano, sono stati realizzati numerosi studi e raccolte di buone prassi, tra cui si ricordano, in particolare, quelli curati da ISFOL (oggi INAPP)⁸, CNOS-FAP⁹ e CEDEFOP¹⁰.

A partire da queste strategie di policy, in molte scuole e nel sistema della IeFP si sono diffuse, anche attraverso i percorsi di alternanza scuola-lavoro, diverse "buone pratiche"¹¹. Ma come possono essere valutati i risultati concretamente raggiunti, finora, sul piano più direttamente economico? L'obiettivo strategico condiviso a livello europeo di favorire la diffusione dello "spirito di iniziativa e di imprenditorialità" incrementando il numero dei cittadini (e soprattutto giovani e donne) che creano nuove imprese, è stato effettivamente conseguito in Italia?

Nei paragrafi successivi si analizzeranno i principali risultati di alcune recenti ricerche sulla natalità imprenditoriale nella popolazione adulta italiana, con un focus particolare sull'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Il sistema italiano della IeFP può giocare, infatti, anche nel nostro paese un ruolo di primo piano nella formazione imprenditoriale e nell'orientamento al lavoro autonomo. Ruolo ulteriormente rafforzato nella prospettiva della filiera lunga tecnico-professionale.

pratica in italiano si veda https://www.entrecompitalia.it/wp-content/uploads/2021/03/EntreComp_una-guida-pratica_IT.pdf.

⁷ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Promozione di un percorso di Educazione all'imprenditorialità nelle scuole di II grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero - Curriculum imprenditoriale. Sillabo*, Roma, 2018. Consultabile al seguente link: <https://www.mim.gov.it/web/guest/-/promozione-di-un-percorso-di-educazione-all-imprenditorialita-nelle-scuole-di-ii-grado-statali-e-paritariein-italia-e-all-estero>.

⁸ ISFOL, *Indicazioni per la programmazione e la realizzazione di iniziative per l'educazione all'imprenditorialità*, Roma, 2014.

⁹ CNOS-FAP, *Il ruolo della IeFP nella formazione all'imprenditorialità: approcci, esperienze e indicazioni di policy*, Roma, 2015.

¹⁰ CEDEFOP, *Entrepreneurship competence in vocational education and training: case study: Italy*, Luxembourg, 2022; CEDEFOP, *Entrepreneurship competence in vocational education and training in Europe: synthesis report*, Luxembourg, 2023.

¹¹ Basti ricordare i modelli fondati sulla metodologia dell'Impresa Formativa Simulata (IFS) e i programmi promossi da *Junior Achievement Italia* (cfr. <https://www.jaitalia.org/>).

1. Imprenditorialità e lavoro autonomo in Italia: tra desiderio ed effettività

Il Rapporto GEM - Global Entrepreneurship Monitor¹² - a partire dal 1999 raccoglie in molti paesi del mondo informazioni dettagliate sulle attività, gli atteggiamenti e le aspirazioni imprenditoriali della popolazione adulta tra i 18 e i 64 anni. Uno dei principali indicatori che viene elaborato all'interno del Rapporto GEM è denominato TEA (Total Early Stage Entrepreneurial Activity) e misura la percentuale di persone adulte - 18-64 anni - effettivamente coinvolte in un'attività imprenditoriale di recente creazione (ossia che stanno avviando un'impresa o che hanno già iniziato un'attività imprenditoriale da meno di 42 mesi). Il valore dell'indicatore TEA nel 2024 colloca l'Italia nella parte bassa della graduatoria mondiale (34° posizione su 51 paesi). Eppure, se dalla banca dati disponibile sul sito GEM si elabora un altro indicatore (Entrepreneurial Intentions), emerge che nel 2024 la quota di popolazione italiana adulta che desidererebbe avviare un'attività imprenditoriale entro 3 anni è pari al 19%. Quindi, quasi un italiano su cinque desidererebbe avviare un'attività imprenditoriale, ma poi sono relativamente pochi quelli che riescono a concretizzare questa intenzione.

Il desiderio di creare un'impresa e lavorare in maniera autonoma sembra riguardare soprattutto i giovani in Italia. Secondo un'indagine dell'Eurobarometro¹³, realizzata a fine 2022, infatti, il 48% dei giovani italiani (15-30 anni) desidererebbe per il proprio futuro occupazionale un'attività di lavoro indipendente, contro il 43% che preferirebbe un lavoro dipendente. Le motivazioni principali fornite dai giovani italiani in favore del lavoro autonomo sono collegate al desiderio di "essere capo di sé stessi", alla "libertà di scegliere l'orario e il luogo di lavoro" e alla possibilità di "realizzazione personale di un'idea".

Nel 2024 il Registro delle imprese gestito dalle Camere di Commercio italiane ha certificato l'iscrizione di 322.835 imprese, a fronte di 285.979 cessazioni d'impresa ed un saldo di natimortalità positivo per 36.856 unità. Se, però, si amplia lo sguardo alle tendenze degli ultimi 20 anni il quadro diventa più problematico. Le dinamiche del sistema produttivo fanno emergere, infatti, una

¹² Avviato nel 1999 dal Babson College (USA) e dalla London Business School (UK), GEM (Global Entrepreneurship Monitor) è divenuto il principale osservatorio per lo studio dell'attività imprenditoriale a livello mondiale. Per approfondire la metodologia di questo osservatorio, i paesi che vi aderiscono e i principali risultati ottenuti nel corso degli anni si veda il sito <https://www.gemconsortium.org>. Per l'Italia si veda MICOZZI A. (a cura di), *L'attivazione imprenditoriale in Italia. Rapporto GEM 2023-2024*, Milano, 2025. Consultabile al seguente link: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1124>.

¹³ Cfr. COMMISSIONE EUROPEA, *Flash Eurobarometer 513. Social entrepreneurship and youth*, Bruxelles, 2023. Consultabile al seguente link: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2670>.

progressiva flessione nel numero delle nuove iscrizioni di imprese: dalle 421.291 unità del 2005 si è scesi abbastanza velocemente alle 370.979 del 2014, per arrivare, infine, alle 322.835 del 2024.

Rispetto a 20 anni fa, perciò, si iscrivono al Registro delle Imprese in Italia circa 100 mila aziende in meno (-23,4%). Il saldo annuale tra iscrizioni e cessazioni al Registro Imprese resta ancora positivo, come si è detto, ma vede una riduzione di quasi 60 mila unità dal 2005 al 2024.

I dati dell'Osservatorio INPS sulle gestioni speciali dei lavoratori autonomi (artigiani e commercianti)¹⁴ forniscono un'ulteriore conferma di questa tendenza negativa e segnalano che nell'ultimo decennio la riduzione ha riguardato soprattutto l'artigianato. Infatti, dal 2015 al 2024 gli artigiani iscritti all'INPS sono passati da 1.731.573 a 1.376.982 (-20,5%), mentre i commercianti sono passati da 2.210.699 a 2.022.271 (-8,5%).

Naturalmente il declino demografico della popolazione italiana è il primo fattore ad incidere in maniera diretta sulla riduzione della natalità imprenditoriale. E, come è noto, si tratta di un fattore destinato a pesare ancora a lungo perché un'eventuale (auspicabile) inversione della tendenza negativa richiederà, comunque, diversi decenni prima di produrre risultati tangibili. Un'ulteriore spiegazione per il calo della nuova imprenditorialità e, in generale dell'occupazione indipendente (dai dati ISTAT in flessione di 1 milione 128 mila unità tra il 2004 e il 2024),¹⁵ può essere rintracciata nell'aumento delle opportunità di lavoro dipendente offerte dalle imprese.

Ma è necessario affrontare in maniera più complessiva e multidimensionale il problema della natalità imprenditoriale¹⁶.

Diversi spunti di riflessione, a tale riguardo, possono essere ricavati utilizzando i dati statistici raccolti dal Sistema Informativo Excelsior 2024 (promosso congiuntamente da Unioncamere e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali). Infatti, questa importante indagine del Programma Statistico Nazionale monitora anche l'andamento effettivo della natalità imprenditoriale in Italia per i principali settori economici e nelle diverse regioni, intervistando un campione

¹⁴ Osservatorio INPS lavoratori autonomi consultabile al link <https://servizi2.inps.it/servizi/osservatoristatistici/8>.

¹⁵ ISTAT, *Il mercato del lavoro- I Trimestre 2025. Serie storiche offerta di lavoro (dati destagionalizzati)*, Comunicato stampa del 12 giugno 2025.

¹⁶ Si veda in proposito IACOBUCCI D., *Eravamo un popolo di imprenditori. Il declino della propensione imprenditoriale in Italia e come arrestarlo*, in Quaderni di ricerca sull'artigianato, Rivista di Economia, Cultura e Ricerca Sociale, 1/2021, pp. 3-28. Per un'analisi multidimensionale approfondita si vedano anche al link www.italiagenerativa.it i tre *Rapporti* realizzati dal Centro di Ricerca ARC dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, sotto la supervisione scientifica di Mauro Magatti. Il *Rapporto Italia Generativa 2024* ha come sottotitolo: "Giro di boa. Il segno che resta dell'imprenditorialità italiana".

molto ampio (oltre 30 mila rispondenti effettivi nel 2024) dei neoimprenditori iscritti al Registro delle Imprese nei dodici mesi precedenti, per studiarne le caratteristiche sotto il profilo anagrafico e formativo, le motivazioni personali all'origine dell'impresa, le difficoltà incontrate nella fase di avvio, oltre ai fabbisogni di assunzione di personale. I risultati di questi monitoraggi sono raccolti ogni anno in un volume del progetto Excelsior dedicato esclusivamente alle nuove imprese¹⁷. Grazie a questa fonte statistica è stato possibile, altresì, effettuare un'elaborazione specificatamente incentrata sui "titolari" delle nuove imprese che dichiarano un livello di istruzione corrispondente alla qualifica o diploma professionale e delle prime stime sui "titolari" con specializzazione dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) o diploma di Istruzione Tecnologica Superiore (ITS Academy), contribuendo a fornire informazioni rilevanti anche ai fini della programmazione formativa e dell'orientamento¹⁸.

2. Le nuove imprese: dimensioni, settori, territori e sistema della IeFP

Il Rapporto Excelsior Nuove Imprese 2024 si basa su una metodologia di analisi statistica coerente con le linee guida di Eurostat¹⁹ e affinata nel corso degli anni, attraverso la quale è possibile stimare il numero delle "vere" nuove imprese costituite in Italia ogni anno, distinguendole da quelle nuove iscrizioni al Registro delle Imprese che in realtà rappresentano modifiche, trasformazioni o evoluzioni di attività imprenditoriali già esistenti.²⁰

Attraverso questa metodologia il Rapporto Excelsior ha individuato 151.900 "vere" nuove imprese nel 2024 per i settori industriali e dei servizi (tab.1).

¹⁷ UNIONCAMERE-MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Rapporto Excelsior. Nuove Imprese 2024*, Roma, 2025. Consultabile al seguente link: https://excelsior.unioncamere.net/raccolta-dati?destination=/sites/default/files/pubblicazioni/2024/Nuove_imprese.pdf.

¹⁸ Il tema del lavoro autonomo e imprenditoriale nella IeFP viene affrontato, da una diversa prospettiva, anche dalle indagini INAPP sugli esiti formativi e occupazionali dei qualificati e diplomati IeFP e IFTS a cinque anni dalla conclusione degli anni formativi: cfr. CARLINI A., CRISPOLTI E. (a cura di), *Ieri in aula oggi in azienda. IV indagine sugli esiti formativi e occupazionali dei percorsi IeFP e IFTS*, Roma, INAPP, 2023.

¹⁹ Si veda EUROSTAT European Commission, *Methodologies and working papers* (2003), *Business register recommendations manual*, Luxembourg, Publications Office of the European Union. Capitoli n. 11, 12, 13, 14.

²⁰ In sintesi, non viene considerata come "nuova" impresa la nuova iscrizione al Registro delle Imprese delle Camere di Commercio per la quale sussistano forti legami di continuità con un'impresa preesistente in termini di: unità legale che gestisce l'impresa, attività economica che viene esercitata, localizzazione dell'attività svolta. Si veda per approfondimenti la nota metodologica a pag. 41 del già citato *"Rapporto Excelsior. Nuove Imprese 2024"*.

Tab.1 -Nuove imprese iscritte al Registro Imprese nel 2024 e relativi addetti, per forma giuridica e settore economico

	TOTALE	FORMA GIURIDICA				SETTORE ECONOMICO		
		Imprese individuali	Società di capitale	Società di persone	Altre forme	Industria	Costruzioni	Servizi
Nuove imprese	151.900	112.900	32.600	4.300	2.100	11.500	36.600	103.800
Totale addetti Nuove imprese	269.600	198.200	59.300	7.700	4.400	25.500	55.700	188.400
Media addetti Nuove imprese	1,77	1,76	1,82	1,79	2,10	2,22	1,52	1,82

*Valori assoluti arrotondati alle centinaia.

Fonte: Elaborazione su dati Unioncamere-Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Excelsior Nuove imprese 2024

Si tratta, prevalentemente, di microimprese con poco meno di 270 mila addetti complessivi (mediamente 1,77 addetti per impresa), di cui circa 92 mila lavoratori dipendenti ed i restanti 178 mila lavoratori autonomi. Questa semplice immagine restituisce in maniera plastica l'idea del piccolo imprenditore artigiano, del commercio e dei servizi che è, anzitutto, un lavoratore accanto ad altri lavoratori²¹ e vive l'impresa come un "progetto di vita" (come insegnava Giacomo Becattini). Le nuove imprese si attivano per oltre i 2/3 dei casi nei settori del terziario, mentre sono sempre più limitate le nuove iniziative nel campo dell'industria manifatturiera (7,6%).

La dimensione personale dell'impresa trova riscontro anche nella forma giuridica della ditta individuale, preferita dal 74% delle nuove imprese; le forme societarie (in larga prevalenza società a responsabilità limitata, in misura più contenuta società di persone e cooperative) appaiono, invece, ancora minoritarie. I neoimprenditori impiegano, quindi, capitali finanziari molto ridotti (sotto i 5 mila euro nel 50% dei casi) per avviare l'azienda, utilizzando come iniziali fonti di finanziamento "mezzi propri" (93%) o "prestiti familiari" (15%). In pochi chiedono anche prestiti ad un istituto di credito (8,4%).

A questa dimensione della microimpresa fanno riferimento, in larghissima parte, anche le imprese attivate da quanti hanno svolto il proprio percorso formativo all'interno del sistema di IeFP. Analizzando in base al titolo di studio i dati sui titolari²² delle "nuove imprese" elaborati dal Rapporto Excelsior si può, infatti, rilevare che il 6,4% dei nuovi imprenditori (in valore assoluto 9.700 unità) dichiara un livello di istruzione corrispondente alla qualifica o al diploma

²¹ BRUNI L., *Fondati sul lavoro*, Milano, 2014, pp. 83-107.

²² Per titolare si intende il titolare della ditta individuale (forma giuridica scelta, come si è visto, nel 74,3% dei casi), del socio di maggioranza (assoluta o relativa) nel caso delle forme giuridiche societarie, o del legale rappresentante per le altre forme giuridiche.

professionale, (tab.2). Inoltre, si possono stimare pari a circa l'1,2% (1.800 in valore assoluto) i neoimprenditori con specializzazione post-diploma IFTS o con titolo terziario professionalizzante ITS Academy²³.

Tab. 2 – Nuove imprese e nuovi imprenditori con qualifica o diploma professionale, per settore di attività economica e territorio. Anno 2024.

Settore di Attività	Totale nuove imprese	Nuove imprese con titolari che hanno titolo di studio di qualifica o diploma professionale		
	V.A.*	incidenza % su totale nuove imprese	V.A.*	distribuzione %
INDUSTRIA	11.500	7,1	800	8,2
Costruzioni	36.600	8,9	3.300	34,0
Servizi	103.800	5,4	5.600	57,7
di cui: Commercio	33.700	5,1	1.700	17,5
di cui: Turismo	10.900	5,5	600	6,2
di cui: Servizi alle imprese	47.700	2,8	1.400	14,4
di cui: Servizi alle persone	11.500	16,8	1.900	19,6
TOTALE	151.900	6,4	9.700	100
Territorio				
NORD OVEST	47.300	8,1	3.800	39,2
NORD EST	31.400	9,4	3.000	30,9
CENTRO	29.900	4,4	1.300	13,4
SUD E ISOLE	43.300	3,7	1.600	16,5

(*) Valori assoluti arrotondati alle centinaia

Fonte: Elaborazioni su dati Unioncamere – Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Excelsior Nuove imprese 2024

Rispetto ai settori di attività dell'insieme delle “nuove imprese” istituite nel 2024, è utile evidenziare che ben 47.720 operano nei settori dei servizi alle imprese (che includono, tra gli altri, i servizi di informatica, logistica, comunicazione, pubblicità, finanza, consulenza). Sono 36.600 quelle attive nel settore delle costruzioni con tutte le diverse attività collegate (come, ad esempio, l'installazione di impianti elettrici, idraulici, di riscaldamento e condizionamento dell'aria, l'installazione di sistemi isolamento, la posa in opera di infissi e gli altri lavori di finitura degli edifici), 11.480 quelle dell'industria manifatturiera (soprattutto metallurgia e meccanica, agroalimentare, moda, legno-arredo, industrie elettriche ed elettroniche) e 11.470 nei servizi alle persone (che includono, tra gli altri, i servizi estetici e di cura della persona, i servizi culturali e ricreativi, l'istruzione).

²³ Le tabelle presenti pubblicate nel “Rapporto Excelsior Nuove imprese 2024” non consentono di disaggregare i dati sui neoimprenditori con titolo ITS o IFTS, essendo esposti accorpati con i dati sull'istruzione secondaria superiore. La stima riportata nel testo è ottenuta grazie ad analisi più approfondite condotte nell'ambito dello stesso progetto Excelsior.

Mentre, nel dettaglio settoriale della distribuzione riguardante i “titolari” con qualifica o diploma professionale, va osservato che il 33,6% di questi neoimprenditori si è attivato nella filiera delle costruzioni, il 19,9% nei servizi alle persone e il 18% nel commercio. Spostando, invece, il punto di osservazione sull’incidenza percentuale all’interno di ogni singolo settore, emerge che il comparto in cui le qualificazioni e i diplomi IeFP pesano maggiormente è quello dei servizi alle persone (16,9%), seguito ad una certa distanza delle costruzioni (8,9%). Questi dati appaiono abbastanza coerenti con le informazioni disponibili dal lato dell’offerta formativa sui settori prevalenti dei qualificati e diplomati IeFP.²⁴

La disomogenea operatività nelle diverse Regioni del sistema IeFP contribuisce a spiegare perché quasi il 70% dei nuovi imprenditori con qualifica o diploma professionale si trovi nel Nord del paese (39,5% Nord-Ovest e 30,4% Nord Est), mentre soltanto il 16,5% si è attivato nella ripartizione Sud e Isole ed il 13,6% nel Centro (tab. 2). E colpisce, soprattutto, il fatto che soltanto il 3,7% dei nuovi imprenditori meridionali provenga da un percorso di studi nell’IeFP, contro il 9,4% del Nord-Est e l’8,1% del Nord-Ovest.

La graduatoria regionale (tab. 3) delle quote percentuali dei neoimprenditori con livello di istruzione da IeFP pone in evidenza il range molto elevato tra la prima e l’ultima Regione: sul podio si trovano Trentino Alto-Adige (22,3%), Friuli Venezia-Giulia (10,4%) e Veneto (9,3%); altre 4 Regioni settentrionali (Lombardia, Piemonte, Valle d’Aosta, Emilia-Romagna) si posizionano tra l’8,7% e la media nazionale, mentre tutte le altre 13 Regioni si collocano al di sotto (o molto al di sotto) della media nazionale.

Tab. 3 – Nuovi imprenditori 2024 con qualifica o diploma IeFP nelle Regioni.

Trentino Alto Adige	22,3%	MEDIA ITALIA	6,4%	Sardegna	4,2%
Friuli Venezia-Giulia	10,4%	Liguria	5,7%	Marche	3,9%
Veneto	9,3%	Abruzzo	4,9%	Calabria	3,2%
Lombardia	8,7%	Toscana	4,8%	Sicilia	3,0%
Piemonte	7,3%	Campania	4,4%	Puglia	2,7%
Valle d'Aosta	7,0%	Lazio	4,2%	Molise	(--)*
Emilia-Romagna	6,4%	Umbria	4,2%	Basilicata	(--)*

(*) valori statisticamente non significativi

Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Sistema Informativo Excelsior, 2024

Ma come vanno considerati, nel complesso, questi dati sui neoimprenditori con la qualifica o il diploma professionale? La quota dei neoimprenditori con titolo di studio conseguito nella IeFP può essere meglio valutata, evidentemente, se messa

²⁴ Si vedano i dati INAPP su 118.973 qualificati e diplomati IeFP illustrati in: CRISPOLTI E., *Il consolidamento del sistema duale nell’IeFP. Presentazione del Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e nei percorsi in Duale nella IeFP (a.f. 2022-2023)*, Roma, 12 giugno 2025.

a confronto con lo stock della popolazione italiana con pari livello di istruzione, in modo da stimarne il “tasso di attivazione imprenditoriale” relativo. E, parallelamente, è utile operare dei confronti, sempre in termini relativi, con gli altri livelli di istruzione. Utilizzando, a questo scopo, i dati ISTAT sulla popolazione italiana tra i 18 e i 64 anni per livello di istruzione ²⁵ e mettendoli in relazione con i dati Excelsior sui nuovi imprenditori, risulta che in Italia nel 2024 il tasso di attivazione imprenditoriale (riferito alle “vere” nuove imprese iscritte al Registro delle Imprese delle Camere di Commercio) nella generalità della popolazione adulta è stato pari al 4,28 per mille, ossia 4,28 neoimprenditori ogni 1000 unità di popolazione.

Mentre per quanto riguarda il livello di istruzione IeFP si evidenzia un valore più elevato della media, corrispondente al 4,54 per mille (tab 4). Dal confronto, poi, con gli altri livelli di istruzione emerge che il tasso di attivazione imprenditoriale cresce al crescere del livello di istruzione, toccando il minimo del 3,6 per mille nella popolazione con un livello di istruzione “non superiore alla licenza media” e raggiungendo il massimo del 4,67 per mille tra i laureati e gli altri titoli terziari. I diplomati della scuola secondaria superiore (licei, istituti tecnici e professionali) si attestano su un intermedio 4,57 per mille.

Tab. 4 - Popolazione italiana 18-64 anni e nuovi imprenditori per livello di istruzione nel 2024 (v.a. in migliaia)

LIVELLI DI ISTRUZIONE	Popolazione 18-64 anni		Nuovi imprenditori		Tasso attivazione imprenditoriale
	(A)		(B)		(B/A)
	v.a.	%	v.a.	%	‰
NESSUN TITOLO, LICENZA ELEMENTARE, LICENZA MEDIA (e titolo equivalente conseguito all'estero*)	11.751	33,1	42,3	27,8	3,60
TITOLO DI ISTRUZIONE e FORMAZIONE PROFESSIONALE CHE NON DA ACCESSO ALL'UNIVERSITA' (diploma di qualifica professionale triennale; attestato IeFP di qualifica professionale; diploma IeFP di tecnico; titolo equivalente conseguito all'estero)	2.136	6,0	9,7	6,4	4,54
TITOLO DI SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE CHE DA ACCESSO ALL'UNIVERSITA' (licei; istituti tecnici e professionali; IFTS e altro titolo post-diploma; titolo equivalente conseguito all'estero)**	14.362	40,5	65,6	43,2	4,57
TITOLO DI STUDIO TERZIARIO ***	7.340	20,7	34,3	22,6	4,67
TOTALE	35.495	100	151,9	100	4,28

(*) Sono inclusi i titoli di secondaria superiore ad indirizzo “generale” conseguiti all'estero

(**) I dati Excelsior sui nuovi imprenditori uniscono ancora post-diploma IFTS e il titolo terziario professionalizzante ITS Academy

(**) I dati Istat sulla popolazione con titoli di studio terziari includono oltre ai titoli universitari e AFAM anche i titoli ITS Academy

Fonte: Elaborazioni dell'autore su dati Istat, Rilevazione sulle Forze di Lavoro 2024 e dati Unioncamere-Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Excelsior Nuove Imprese 2024

²⁵ Cfr. ISTAT, *Rilevazione sulle Forze di Lavoro 2024*. Un ringraziamento particolare per la collaborazione va alla Dott.ssa Cristina Freguja, Direttrice Centrale ISTAT per le Statistiche Sociali e il Welfare.

Il valore del tasso di attivazione imprenditoriale nella popolazione con livello di istruzione IeFP, perciò, oltre ad essere superiore alla media generale, appare molto vicino al valore dei diplomati dei licei e degli istituti tecnici e professionali, nonché a quello dei laureati, pur scontando i limiti di un'offerta formativa assai ridotta nelle Regioni del Centro-Sud.

3. Profilo e motivazioni dei nuovi imprenditori 2024

Le oltre 30.000 interviste a nuovi imprenditori, realizzate nel corso delle indagini mensili Excelsior del 2024, consentono di delineare un profilo abbastanza definito degli italiani che ogni anno decidono di mettersi in proprio. Sia con riferimento al genere ed all'età, sia rispetto alla nazionalità ed alle motivazioni che spingono a costituire una nuova impresa.

La carta d'identità dei nuovi imprenditori (tab.5) vede una netta prevalenza del genere maschile (74,7%) e della fascia d'età 35-50 anni (41,6%). Sono giovani, però, circa la metà (49,9%) dei neoimprenditori nei servizi alle persone e quasi il 40% nel commercio. Mentre, all'opposto, gli over 50 anni (il 24,2% sul totale) sono alla guida di nuove imprese prevalentemente nel settore dei servizi alle imprese (31,8%) e nell'industria (28,1%). Dal punto di vista territoriale va segnalata, soprattutto, la più forte incidenza della fascia d'età 18-34 anni e del genere femminile nella ripartizione Sud e Isole.

Tabella 5 - Il profilo dei nuovi imprenditori 2024: genere, età e nazionalità per settore di attività economica e territorio (valori %).

	Genere		Classe di età			Nazionalità	
	Femminile	Maschile	18-34	35-50	Oltre 50	Italiana	Straniera
TOTALE	25,3	74,7	34,2	41,6	24,2	85,7	14,3
Settore di attività							
INDUSTRIA	26,9	73,1	29,0	42,9	28,1	80,0	20,0
COSTRUZIONI	7,7	92,3	32,5	47,9	19,6	73,1	26,9
SERVIZI	31,3	68,7	35,3	35,3	25,4	87,1	12,9
di cui:							
Commercio	29,6	70,4	39,7	39,3	21,0	86,3	13,7
Turismo	38,6	61,4	34,1	42,9	23,0	89,7	10,3
Servizi alle imprese	24,5	75,5	29,1	39,1	31,8	89,1	10,9
Servizi alle persone	57,3	42,7	49,9	36,2	13,9	89,6	10,4
Territorio							
NORD OVEST	25,4	74,6	33,8	40,5	25,6	82,3	17,7
NORD EST	23,4	76,6	35,4	39,9	24,7	80,8	19,2
CENTRO	25,7	74,3	30,8	42,1	27,2	82,2	17,8
SUD E ISOLE	26,2	73,8	36,3	43,4	20,3	95,2	4,8

Fonte: Elaborazione su dati Unioncamere – Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Excelsior Nuove imprese 2024

È molto interessante evidenziare, esaminando le diverse tabelle del Rapporto Excelsior Nuove Imprese 2024, come tra i neoimprenditori con titolo di studio di qualifica o diploma professionale si registri una decisa prevalenza dei giovani under 35 che coprono, infatti, il 49% del totale (+15 p.p. rispetto la media generale). E anche per quanto riguarda l'imprenditoria femminile nella IeFP (28,1%) si raggiunge una quota superiore di circa 3 p.p. rispetto alla media generale.

Le imprese avviate da titolari stranieri nel 2024 rappresentano il 14,3% del totale nuove imprese, con un peso ancora più significativo nei settori delle costruzioni (26,9%) e nell'industria manifatturiera (20%)²⁶. Molto contenuta la percentuale di neoimprenditori migranti nelle regioni del mezzogiorno (4,8%) e molto elevata, al contrario, in quelle del Nord-Est 19,2%).

Per quanto riguarda il livello di istruzione IeFP la quota dei titolari stranieri di nuove imprese arriva a sfiorare il 17%.

Il Rapporto Excelsior Nuove imprese 2024 consente di approfondire anche le motivazioni che hanno spinto i neoimprenditori a creare una nuova impresa, facendo emergere anzitutto il desiderio di "successo personale ed economico" (57,1% dei casi), seguito dalla volontà di "valorizzare le competenze e le esperienze professionali" e dalla "conoscenza delle opportunità offerte dal mercato" (tab. 6). La quarta motivazione in ordine di importanza citata dai titolari delle nuove imprese riguarda l'"insoddisfazione verso un precedente lavoro" (citata dal 28% degli intervistati). Pesano, invece, relativamente meno la "necessità di trovare un primo o un nuovo lavoro" (17,7%) e la "difficoltà a trovare un lavoro dipendente stabile" (12,5%).

Questi dati dimostrano come sia minoritaria, quindi, la quota di imprese che nasce per "necessità". Viceversa, è largamente maggioritaria la percentuale dei neoimprenditori che sono spinti da un "desiderio" e dalla volontà di cogliere le "opportunità" offerte dal mercato e dalle esperienze professionali (incluse quelle collegate alla volontà di "sfruttare un'idea innovativa").

²⁶ Vale la pena ricordare, a tale riguardo, che la presenza dell'imprenditoria di origine straniera rappresenta, ormai, una realtà consolidata e in costante crescita nell'economia italiana: erano, infatti, 666.767 le imprese di immigrati iscritte al 31 dicembre 2024 al Registro Imprese delle Camere di Commercio (dati Movimprese di Infocamere), un valore che è pari all'11,3% del totale imprese, con una crescita di oltre il 27% nell'ultimo decennio (+142.093 imprese) mentre nello stesso periodo le imprese italiane diminuivano del -5,6% (-306.409 unità). Le imprese dei migranti risultano essere più longeve delle altre (oltre 1/3 supera i 10 anni di attività), evidenziando storie di integrazione economica e sociale di successo. Molto importante anche la componente dell'imprenditoria femminile (27,3% del totale) tra le nuove imprese costituite da stranieri, soprattutto nel settore dei servizi alle persone e nei servizi turistici.

TAB. 6 – Motivazioni che hanno spinto i nuovi imprenditori a creare l'impresa (valori %)

MOTIVAZIONI (*)	TOTALE	Giovani under 35
Successo personale ed economico	57,1	65,7
Valorizzazione competenze / esperienze profession	52,7	50,3
Conoscenza / opportunità del mercato	52,5	49,4
Insoddisfazione verso il precedente lavoro	28,0	35,0
Necessità di trovare primo o nuovo lavoro	17,7	18,9
Sfruttamento di un'idea innovativa	15,4	16,2
Difficoltà a trovare lavoro dipendente stabile	12,5	12,4
Altre motivazioni	34,0	28,8

(*) Risposte multiple e rapportate al totale rispondenti.

Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Excelsior Nuove imprese 2024

Se si sposta il focus dell'analisi sulle nuove imprese giovanili (sotto i 35 anni), la gerarchia delle motivazioni non cambia, ma pesano di più quelle legate alle aspirazioni personali e alla qualità del lavoro ("successo personale ed economico", insoddisfazione verso il precedente lavoro", "sfruttamento di un'idea innovativa).

4. Difficoltà per l'avvio d'impresa e ruolo del sistema formativo

Rispetto alle difficoltà incontrate dai nuovi imprenditori per l'avvio dell'impresa si ritrovano molteplici ambiti problematici. Le complicate "procedure amministrative" vengono segnalate come prima difficoltà da oltre il 50% dei neoimprenditori ed i problemi della difficile "conoscenza delle normative" da oltre il 40%. Dopo la burocrazia e le complicazioni normative, le altre difficoltà che affronta un nuovo imprenditore riguardano la "concorrenza" con gli altri operatori (24,2%), la ricerca di canali efficaci per la "commercializzazione dei prodotti/servizi" (23,9%) e l'onerosità e complessità del "sistema fiscale" (23,8%). Un quadro che fa emergere l'importanza di poter contare su efficienti infrastrutture di supporto (con esperti sul territorio e piattaforme digitali) in grado di fornire informazioni, assistenza e accompagnamento - anche sul piano organizzativo, amministrativo e commerciale - nella fase di avvio della nuova impresa.

Certamente si registra una diffusa insoddisfazione nei confronti dell'aiuto offerto dal sistema della formazione: se si chiede, infatti, ad un nuovo imprenditore quanto si sia sentito orientato, incoraggiato o, ancora di più, supportato,

dal proprio percorso formativo nella decisione di mettersi in proprio, si ottiene una risposta negativa da circa il 45% di loro, positiva per poco più del 25% e indifferente il resto. In pochi, quindi, si sono sentiti aiutati dalla scuola o dal centro di formazione professionale o dall'università per sviluppare le proprie aspirazioni imprenditoriali e, ancor meno, per dotarsi di capacità e conoscenze utili a gestire un'impresa (tab. 7).

Tab. 7- Grado di accordo con alcune affermazioni riguardanti il percorso di formazione del titolare della nuova impresa (valori %)

Affermazione	In disaccordo*	Indifferente	In accordo*
La mia formazione mi ha aiutato a sviluppare il mio spirito di iniziativa e una sorta di attitudine imprenditoriale	42,3	29,5	28,2
La mia formazione mi ha aiutato a comprendere meglio il ruolo dell'imprenditore nella società	44,7	28,1	25,7
La mia formazione ha sviluppato il mio interesse nel diventare un imprenditore	44,2	28,2	26,0
La mia formazione mi ha dato la capacità e know-how per permettermi di gestire un'impresa	44,6	27,2	24,9

(*) Ai neoimprenditori intervistati nell'indagine Excelsior è stata sottoposta una scala da 1 a 5: totale accordo, accordo, indifferente, disaccordo, totale disaccordo. In questa elaborazione sono state aggregate le risposte di totale e parziale accordo e di totale e parziale disaccordo

Fonte: Elaborazioni su dati Unioncamere – Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Excelsior Nuove imprese 2024

5. Conclusioni

Le analisi proposte in questo articolo, sulla base di alcune recenti ricerche sul tema della creazione d'impresa in Italia, confermano la necessità di dare nuovo impulso alla natalità imprenditoriale e al lavoro autonomo nel nostro paese. Le priorità di intervento - osservando le cause che rendono difficile trasformare le aspirazioni imprenditoriali di tanti giovani in effettiva attivazione imprenditoriale - riguardano la semplificazione normativa e burocratica, l'infrastrutturazione di adeguati servizi di supporto e, soprattutto, un grande investimento nella dimensione educativa e culturale, rendendo sistematica la diffusione delle competenze imprenditoriali e della cultura d'impresa.

In questo quadro, l'istruzione e la formazione professionale sono chiamate a giocare un ruolo di assoluto rilievo, come viene sottolineato dall'Unione Europea: "L'istruzione e la formazione professionale dovrebbero contribuire a incoraggiare lo spirito imprenditoriale, promuovendo la mentalità più adatta, la

consapevolezza delle occasioni offerte dalla carriera imprenditoriale e le capacità professionali”.²⁷

Una serie di elaborazioni proposte nelle pagine precedenti suggeriscono che, in realtà, già oggi il contributo del sistema italiano della IeFP per la nascita di nuove imprese può essere valutato positivamente posto che, in termini relativi, il tasso di attivazione imprenditoriale delle persone che hanno un livello di istruzione corrispondente alla qualifica o al diploma professionale è superiore alla media generale (4,54 per mille vs 4,28 per mille), nonostante la limitata offerta formativa nel Centro-Sud e l’elevato numero di opportunità di lavoro dipendente che si registra per i profili professionali tipici della IeFP (38,2% del totale assunzioni previste nel 2024). Se, poi, si guarda alle prospettive della cosiddetta filiera lunga tecnico-professionale, le stime che possono essere elaborate sull’attivazione imprenditoriale 2024 nella popolazione con titolo IFTS e ITS Academy raggiungono valori nettamente superiori rispetto a quelli di tutti gli altri livelli di istruzione²⁸. Del resto, IFTS e ITS Academy sono stati progettati proprio per sviluppare avanzate competenze tecniche, tecnologiche e manageriali nei settori a più alto potenziale di crescita.

Per quanto riguarda il valore assoluto delle imprese attivate da titolari con livello di istruzione IeFP (9,7 mila nel 2024, di cui 49% giovani, 28% donne e 17% stranieri), se ne potrebbe ipotizzare una significativa crescita qualora fossero gradualmente superati i differenziali territoriali attualmente esistenti nell’offerta formativa. In questo articolo si è evidenziato, infatti, che la disomogenea diffusione del sistema IeFP sui territori rappresenta una delle cause principali delle basse percentuali registrate tra i neoimprenditori con livello di istruzione IeFP nelle Regioni del Centro e del Sud (rispettivamente 4,4% e 3,7% al sud), rispetto a quanto si osserva nelle Regioni del Nord-Est (9,4%) e in quelle del Nord-Ovest (8,1%). Scommettere sulla diffusione della formazione professionale nelle Regioni del Centro e del Sud Italia, significa anche favorire la crescita di nuova imprenditorialità e lavoro autonomo ben qualificato in quei

²⁷ COMMISSIONE EUROPEA, *Libro Verde. L'imprenditorialità in Europa*, p.14. Vedi link alla nota 3.

²⁸ Mettendo in relazione i circa 1.800 neoimprenditori 2024 con titolo di studio IFTS o ITS, a cui questo articolo fa riferimento sulla base delle indagini Excelsior, con la popolazione adulta di pari livello di istruzione, stimata attraverso le informazioni che è stato possibile reperire in circa 110 mila unità, si determinerebbe un tasso di attivazione imprenditoriale superiore all’1,6%. Per la valutazione della popolazione con diploma ITS (2013-2023) si fa riferimento ai monitoraggi di INDIRE (cfr. INDIRE, *Monitoraggio nazionale ITS 2025*, p. 228); mentre per gli specializzati IFTS (2000-2023) si fa riferimento ai monitoraggi di INAPP, ringraziando per la preziosa collaborazione il Dott. Emmanuele Crispolti - Responsabile della Struttura Sistemi Formativi di INAPP.

territori, con le relative ricadute positive in termini di innovazione, occupazione e prodotto interno lordo.

Giovani, donne e migranti rappresenteranno nei prossimi anni - per molteplici ragioni legate, essenzialmente, agli andamenti demografici ed agli attuali tassi di attività nel mercato del lavoro - le fasce di popolazione su cui fare leva per la crescita, non solo per l'occupazione dipendente ma anche per il lavoro autonomo e imprenditoriale. A tale riguardo, va sottolineato come il sistema della IeFP evidenzia proprio per giovani, donne e immigrati percentuali più elevate della media nella creazione d'impresa, lasciando intravedere per il futuro ulteriori margini di crescita.

Ci sono tutte le condizioni, in conclusione, per dare nuovo impulso alle attività di formazione imprenditoriale e di orientamento al lavoro autonomo nella IeFP e nei percorsi dell'intera filiera lunga tecnico-professionale. In linea con una pedagogia del lavoro attenta a stimolare e valorizzare nei giovani la "mentalità imprenditoriale", formando quelle competenze - utili comunque in qualsiasi condizione lavorativa - che aiutano a sviluppare autoconsapevolezza e fiducia in sé stessi, intraprendenza, riconoscimento delle opportunità, creatività, innovazione, abilità di progettazione e gestione economica, capacità di relazionarsi con gli altri soggetti sociali.

Un contributo in questa direzione potrebbe essere assicurato anche dalla promozione di network territoriali, coinvolgendo quelle istituzioni e quei corpi intermedi (Camere di Commercio, Sviluppo Lavoro Italia, Associazioni imprenditoriali e professionali, Enti del Terzo Settore) che hanno la possibilità di far conoscere le esperienze imprenditoriali positive, dare informazioni, prestare assistenza, fornire consulenza qualificata a quanti intendono esplorare la possibilità di intraprendere una nuova attività imprenditoriale.

La disponibilità di nuovi finanziamenti pubblici in favore dei giovani che scelgono l'autoimpiego e il lavoro autonomo e professionale rappresenterà, nei prossimi mesi, un'ulteriore opportunità da cogliere. Il 21 agosto 2025 è stato, infatti, pubblicato sulla G.U n.193 il Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali che dà attuazione agli incentivi per autoimpiego, lavoro autonomo e professionale previsti dal DL 60/2024. Il provvedimento stanziava complessivamente 800 milioni di euro ed è destinato a giovani in cerca di lavoro tra i 18 e i 35 anni, prevedendo contributi finanziari sotto forma di voucher e servizi di accompagnamento per l'avvio d'impresa.

Formare all'imprenditorialità: come presentare il test Delfi ed il Business Model Canvas agli studenti della formazione tecnico-professionale

CINZIA TONIN¹

Introduzione. Educazione e imprenditorialità: dall'Unione europea all'Italia

Negli ultimi decenni, l'imprenditorialità è emersa come una delle leve fondamentali per affrontare le sfide economiche e sociali dell'Europa. Non riguarda soltanto la creazione di nuove imprese, ma una vera e propria competenza di cittadinanza: la capacità di trasformare le idee in azioni concrete, gestire l'incertezza, sviluppare creatività e spirito d'iniziativa. Per i giovani, e soprattutto per coloro che provengono dalla formazione tecnico professionale, può rappresentare un'opportunità strategica per rafforzare la propria occupabilità, stimolare l'innovazione e contribuire alla crescita sostenibile del proprio territorio.

Il tema dell'imprenditorialità entra ufficialmente nell'agenda europea oltre trent'anni fa. Già con il Libro Bianco di Jaques Delors² (1993) la Commissione sottolinea il ruolo strategico dell'imprenditorialità per lo sviluppo occupazionale e la crescita economica. Con la Strategia di Lisbona³ (2000), conoscenza, innovazione e imprenditorialità sono individuati come pilastri della competitività europea, includendo insieme anche la formazione e il capitale umano. Nel 2006, l'imprenditorialità. Un'ulteriore decisiva conferma del valore dell'Imprenditorialità arriva con l'Entrepreneurship 2020 Action Plan⁴ (2013), che ribadisce come l'educazione all'imprenditorialità sia "uno dei fattori più importanti per lo svi-

¹ Responsabile Area Imprenditorialità per Formaper srl- società benefit della Camera di Commercio di Milano Monza Brianza Lodi, formatrice nei temi legati al processo di creazione d'impresa.

² Libro Bianco di Jaques Delors: "Crescita, competitività, occupazione", Commissione Europea, 1985.

³ Strategia di Lisbona, Unione Europea, 2000.

⁴ Entrepreneurship 2020 Action, Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa, Commissione Europea.

luppo economico e sociale dell'Unione" e sia necessario integrarla nei percorsi scolastici e formativi, anche a livello di istruzione secondaria.

In Italia, è con la Legge n. 53/2003 (Riforma Moratti) sull'Alternanza scuola-lavoro che viene introdotta in via sperimentale l'integrazione tra sapere teorico e competenze pratiche e si avviano insieme con le prime esperienze in azienda anche i percorsi finalizzati a sviluppare competenze imprenditive e imprenditoriali. Successivamente, con la legge della 'Buona Scuola' (2015) e la normativa sui Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento - PCTO (2018)⁵, le esperienze di imprenditorialità si consolidano grazie anche al recepimento del Quadro Europeo delle Competenze Imprenditoriali⁶ (EntreComp, 2016), che definisce l'imprenditorialità come una competenza trasversale, utile non solo per avviare un'impresa ma per la vita personale, sociale e professionale. In Italia, l'adozione del modello EntreComp avviene con il *Sillabo per l'Educazione all'imprenditorialità nella scuola secondaria* (2018) che valorizza la *'Capacità di trasformare le idee in azioni: creatività, innovazione e assunzione di rischi, pianificazione e gestione di progetti, saper cogliere opportunità che possono portare a creare o contribuire ad attività sociali o commerciali, realizzazione di attività autonoma imprenditoriale'*⁷.

L'imprenditorialità, come mentalità imprenditoriale, sviluppa un insieme di abilità trasversali utili sia per il lavoro indipendente e dipendente, in linea con il commitment delle imprese e la domanda del mercato del lavoro. Per l'Italia, che negli ultimi vent'anni ha registrato un calo nella natalità imprenditoriale e nella propensione al lavoro autonomo, l'ulteriore sviluppo e adozione di percorsi di orientamento e formazione imprenditoriale nell'educazione e nella formazione tecnico professionale può risultare uno strumento coerente e potente per contrastare la tendenza attuale.

Uno degli obiettivi fondamentali è favorire la conoscenza delle diverse opportunità e modalità del "fare impresa". Gli studenti vengono guidati a scoprire la pluralità delle forme imprenditoriali - dall'impresa tradizionale a quella sociale, di genere, innovativa... - imparando a riconoscerne le peculiarità e le potenzialità di impatto economico e sociale. Ciò significa accompagnarli lungo tutte le fasi del processo progettuale: dall'ideazione alla valutazione della fattibilità, dall'elaborazione del modello di business alla realizzazione operativa attraverso lo sviluppo di un business plan. In questo percorso, il potenziamento delle competenze organizzative e relazionali diventa imprescindibile: saper lavorare

⁵ Legge n. 53/2003 (Riforma Moratti); legge della 'Buona Scuola' (2015); Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento - PCTO (2018).

⁶ Quadro Europeo delle Competenze Imprenditoriali - EntreComp (2016).

⁷ *Sillabo per l'Educazione all'imprenditorialità nella scuola secondaria* (2018): Circolare MIUR prot. n. 4244 del 13 marzo 2018.

in squadra, pianificare, gestire il tempo e comunicare in maniera efficace costituiscono la base per qualsiasi iniziativa, imprenditoriale o meno.

Per tradurre questi obiettivi in esperienze formative tangibili, negli ultimi anni sono state sperimentate numerose azioni didattiche e laboratoriali, di differente articolazione, complessità attuativa e richiesta di impegno temporale. Tra le più diffuse vi sono la **simulazione d'impresa e l'impresa in azione**, che offrono agli studenti l'occasione di costituire una mini-azienda e di sviluppare un progetto dall'idea alla presentazione finale, spesso collegandolo a bisogni del territorio o a temi di forte attualità come la green economy o il digitale. Di taglio diverso ma altrettanto coinvolgenti sono le **challenge** e gli **hackathon**, giornate intensive durante le quali gli studenti, divisi in team, lavorano a soluzioni per problemi concreti, esercitando creatività, capacità collaborativa e rapidità decisionale.

Accanto a queste esperienze pratiche, un ruolo importante è svolto dalle **testimonianze ispirazionali**, che portano nelle aule i racconti di giovani imprenditori. Il confronto diretto con chi ha intrapreso percorsi imprenditoriali diventa spesso un potente stimolo ad allargare gli orizzonti e a immaginare alternative di futuro professionale⁸. A ciò si affianca l'utilizzo dei **kit e degli strumenti basati su EntreComp**, il quadro europeo delle competenze imprenditoriali, che consente di proporre attività di autovalutazione, role-playing e laboratori esperienziali finalizzati a consolidare mindset e competenze trasversali.

Infine, si segnalano i **project work orientati all'autoimpiego**, in cui gli studenti sviluppano idee strettamente connesse al proprio percorso di studi: un'officina per chi frequenta l'indirizzo meccanico, un laboratorio artigianale per chi segue l'indirizzo artistico, un centro estetico o un servizio digitale per chi proviene da ambiti specifici. Attraverso strumenti come il business model canvas, gli allievi imparano a valorizzare le proprie competenze tecniche trasformandole in progetti concreti e sostenibili. In questo intreccio di obiettivi educativi e pratiche operative si delinea un approccio all'imprenditorialità che supera i confini dell'avvio d'impresa in senso stretto, per configurarsi come una vera e propria palestra di competenze per la vita: un luogo in cui i giovani imparano a pensare e ad agire da protagonisti del proprio futuro.

1. Il test Delfi, per l'autovalutazione delle attitudini e competenze imprenditoriali

Il sistema camerale, Unioncamere e la rete della Camere di commercio, che da più di vent'anni, affianca scuole, studenti e docenti nel favorire la relazione 'Formazione Scuola-lavoro', nel tempo, insieme con la progettazione e realizzazione di

⁸ Cfr. il box dedicato a *Storie di Nuove Imprese* sul portale sni.unioncamere.it.

programmi specifici e progetti attuativi (dai percorsi di ASL e PCTO, al Registro dell'Alternanza al premio Storie di Alternanza e Competenze) ha messo a punto un kit di strumenti di primo orientamento tra i quali è ricompreso anche il **test DELFI**, per l'autovalutazione delle proprie attitudini e stili imprenditoriali, usualmente utilizzato per attrarre studenti, ma anche più in generale aspiranti e neoimprenditori, in una prima riflessione individuale o di gruppo su questi temi. In altri termini, si potrebbe dire che Delfi nasce per promuovere una sensibilità diffusa sull'imprenditorialità. La finalità dello strumento non è solo auto-valutativa, ma strategica per i formatori: riconoscere e misurare attitudini e inclinazioni personali è infatti condizione indispensabile per progettare percorsi formativi mirati, in grado di favorire la diffusione di una mentalità imprenditoriale a livello ampio e trasversale.

Un aspetto di particolare rilievo riguarda la natura delle capacità esplorate. Tra queste rientrano il senso del potere e della leadership, l'attitudine alla negoziazione, la sensibilità relazionale, la pazienza e, soprattutto, la creatività intesa come pensiero laterale. Quest'ultima, pur ricorrente nei discorsi sull'innovazione, non è ancora adeguatamente integrata nei percorsi educativi. La possibilità di misurare attitudini spesso invisibili nei curricula tradizionali - come la capacità di innovare, di assumere rischi calcolati o di costruire relazioni di valore - consente infatti di personalizzare gli interventi formativi e di valorizzare le potenzialità individuali in funzione dei fabbisogni del tessuto produttivo. Inoltre, l'utilizzo di simili strumenti può facilitare l'incontro tra domanda e offerta, permettendo di individuare non solo chi è più incline ad avviare un'attività imprenditoriale, ma anche chi può esprimere al meglio un approccio 'intraprenditoriale' all'interno delle organizzazioni esistenti.

Come si usa Delfi in formazione? I formatori camerali suggeriscono di proporre il test **in modalità individuale**. Ogni partecipante accede online all'applicazione (disponibile sul portale SNI all'indirizzo <https://sni.unioncamere.it>, sezione Test) e risponde a ciascuna delle 60 affermazioni o item presenti nel test (l'attività richiede in media **20-25 minuti**). Per ciascun item esistono cinque risposte possibili, su una scala di comportamento che va dal "massimo accordo" al "massimo disaccordo".

Attenzione a:

- *non riflettere troppo a lungo sulle singole affermazioni potrebbe alterare il risultato del test. Perciò è importante rispondere d'impulso, dando la prima risposta che ci viene in mente;*
- *non modificare le risposte già date (a meno che non ci si accorga di aver sbagliato a rispondere o di aver capito male);*
- *leggere accuratamente contenuti: alcuni item posti in forma negativa potrebbero indurre in inganno!*

ed infine ricordarsi che in Delfi non esistono risposte giuste o sbagliate, ma solo risposte personali.

Segue una fase di **lettura guidata dei risultati** (circa 30 minuti), durante la quale si riflette sia sui punti di forza che sulle aree di miglioramento, a livello individuale e di gruppo classe.

Come segnala il titolo del test, Delfi è uno strumento di autovalutazione, cioè una valutazione soggettiva, frutto delle risposte date in fase di somministrazione. Delfi si configura come strumento di autodiagnosi che offre una sintetica “griglia di lettura” dei risultati conseguiti per aiutare il soggetto a conoscere meglio le proprie potenzialità e attitudini, ma anche a valutare i propri limiti o aspetti di miglioramento.

La sessione di lavoro si conclude stimolando una riflessione collettiva su **quali caratteristiche definiscano l'identikit di un giovane imprenditore di successo**: sia quelle già possedute 'naturalmente', perché sono caratteristiche personali e/o derivate ed indotte dal proprio contesto familiare, culturale e sociale che quelle che invece necessitano di essere allenate attraverso la formazione.

Storie di nuove imprese è la sezione del portale SNI dedicata allo storytelling delle nuove iniziative imprenditoriali. Ad oggi ce ne sono più di 500, ricercabili principalmente per area tematica, territoriale e/o anno di pubblicazione del video. È una fonte informativa adatta per chi sta pensando a mettersi in proprio e cerca le esperienze di altri giovani neoimprenditori per confrontarsi, ispirarsi e vedere all'opera le skills e le capacità di altri giovani imprenditori. Tra le più recenti, ad esempio ci sono le storie di Andrea e Irene a Grosseto (Bottega 1954 di Andrea e Irene Tortora), di Francesco a Torino (Scopri come aprire... una ciclofficina) e di Adriana a Taranto (Cerchio – comunicazione d'impresa)... altre centinaia aspettano di essere viste!

La struttura di Delfi. Si consiglia di approfondire la struttura del test solo dopo aver fruito del questionario, per evitare che il Test ne risulti influenzato. Il programma si compone di 8 gruppi di domande per le seguenti attitudini imprenditoriali:

- Motivazione al successo (1-10): capacità di investire in modo continuo e duraturo le energie personali per la realizzazione dei propri progetti
- Abilità relazionali (11-20): capacità di comunicazione, di negoziazione, di leadership
- Locus of control, controllo sugli eventi (21-30): convinzione di poter esercitare un controllo su quanto accade nella vita e nel lavoro
- Gestione dello stress (31-35): capacità di gestire e tollerare lo stress
- Bisogno di potere (36-40): orientamento a gestire attivamente un ruolo decisionale e di comando
- Bisogno di autonomia (41-45): capacità di compiere scelte in modo ponderato e indipendente

- Propensione al rischio (46-50): propensione ad affrontare situazioni che comportano un margine di incertezza e di rischio
- Creatività (51-60): capacità di risoluzione dei problemi, apertura al cambiamento, flessibilità

Dopo aver risposto a tutte le affermazioni del test, Delfi esprime tre gradi di risultato. Il primo livello di analisi e diagnosi di Delfi “misura” le 8 attitudini chiave e fornisce un commento personalizzato sui risultati ottenuti (Motivazione al successo; Abilità relazionali; Locus of control; Gestione dello stress; Bisogno di potere; Bisogno di autonomia; Propensione al rischio; Creatività) restituendo commenti personalizzati in riferimento alle risposte espresse. Il secondo livello è la valutazione dello stile imprenditoriale, che risulta dalla combinazione delle attitudini. Il programma incrocia le attitudini tra di loro, in una lista di aggettivi che rappresentano altrettante “qualità imprenditoriali”. Ogni qualità imprenditoriale viene classificata in tre gradi (Adeguito, Incerto, Insufficiente). L'insieme delle qualità così classificate rappresenta lo “stile imprenditoriale”⁹.

Il terzo livello è la valutazione complessiva finale espressa con le 5 tipologie di 1. Ottime qualità imprenditoriali; 2. Buone qualità imprenditoriali; 3. Suffi-

⁹ Stili Imprenditoriali: 1. Comunicatore: dotato di forza di persuasione e di coinvolgimento nella realizzazione dei progetti personali; 2. Intraprendente: convinto di poter raggiungere i risultati più alti facendo affidamento sulle qualità personali; 3. Tenace: capace di perseguire i propri obiettivi con ostinazione, mantenendo integro il proprio patrimonio di energie; 4. Autoritario: portato a ottenere i risultati sulla base di un ruolo dominante; 5. Individualista: orientato a raggiungere gli obiettivi in maniera autonoma e indipendente; 6. Sperimentatore: pronto a rischiare pur di realizzare i propri progetti; 7. Inventivo: volto a raggiungere il successo seguendo strade nuove e originali; 8. Leader: capace di influenzare positivamente il comportamento di gruppi e di organizzazioni; 9. Trascinatore: portato a coinvolgere gli altri in maniera diretta e decisa; 10. Carismatico: attento ai rapporti interpersonali, salvaguardando l'autonomia personale; 11. Originale: portato a gestire i rapporti con gli altri in modo originale e propositivo; 12. Pianificatore: capace di programmare in modo efficace e costruttivo compiti e attività; 13. Deciso: orientato a condurre persone e attività con piglio fermo e sicuro; 14. Sicuro: profondamente convinto delle qualità e delle capacità personali; 15. Fiducioso: pronto ad affrontare il rischio, convinto delle proprie possibilità di controllare gli eventi; 16. Ottimista: disposto a sperimentare nuove e diverse possibilità, con la consapevolezza di poter il controllo della situazione; 17. Efficiente: capace di raggiungere i risultati in modo autonomo, senza sovraccarico di fatica; 18. Riformatore: volto a bilanciare in modo ottimale il dispendio di energie con l'esposizione al rischio; 19. Efficace: capace di soluzioni originali, investendo energia ed entusiasmo; 20. Accentratore: orientato a ricoprire un ruolo di comando, facendo dell'autonomia e dell'indipendenza una prerogativa irrinunciabile; 21. Audace: incline a ricercare e gestire il potere, accettando situazioni di rischio e di incertezza; 22. Pluralista: capace di proporre soluzioni e relazioni molteplici e alternative; 23. Determinato: portato ad affrontare in prima persona situazioni rischiose, in nome delle idee e delle convinzioni personali; 24. Creativo: capace di proposte e di soluzioni originali, frutto di intuizioni personali e indipendenti; 25. Innovativo: portato a percorrere strade nuove e rischiose, con risultati positivi e originali.

cienti qualità imprenditoriali; 4. Scarse qualità imprenditoriali; 5. Insufficienti qualità imprenditoriali.

Il test **Delfi**, in conclusione si propone come uno strumento di grande utilità per i contesti della formazione tecnico-professionale, dove la valorizzazione delle competenze trasversali riveste un ruolo strategico nel preparare i giovani all'ingresso nel mondo del lavoro. Rappresenta un'occasione concreta per stimolare negli studenti una riflessione critica sui propri punti di forza e sulle aree di miglioramento, facilitando la consapevolezza delle attitudini necessarie per intraprendere percorsi imprenditoriali o per assumere un atteggiamento intraprendente all'interno delle organizzazioni. Per i formatori, Delfi diventa un vero e proprio dispositivo didattico: uno strumento che permette di attivare dinamiche di confronto, di personalizzare i percorsi di apprendimento e di connettere le competenze individuali con le richieste del sistema produttivo locale. Integrato nei programmi di orientamento e nelle attività laboratoriali, Delfi può dunque contribuire a rendere più efficace la formazione professionale, rafforzando negli studenti quella mentalità imprenditoriale che costituisce oggi un prerequisito fondamentale per la cittadinanza attiva e per l'occupabilità, sia come dipendenti o neoimprenditori.

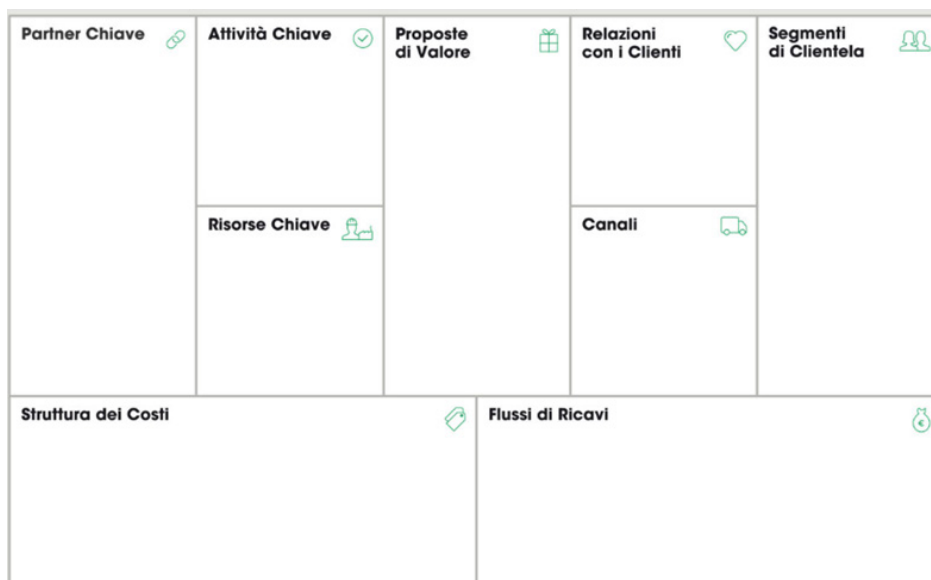
3. Il Business Model Canvas

Se conoscere stessi è il primo passo, il secondo è approfondire il processo di creazione d'impresa. Tra i tanti strumenti disponibili, l'esperienza dei formatori camerali suggerisce di ricorrere al Business Model Canvas o BMC, per il suo approccio intuitivo, immediato, visivo e versatile. Ideato da Alexander Osterwalder e Yves Pigneur nel 2006, si compone di nove blocchi interconnessi, che rappresentano le componenti fondamentali di un'organizzazione.

Il suo utilizzo aiuta nel processo di ordine, messa a fuoco e razionalizzazione con un metodo semplice, ma molto efficace. Individuando quelli che sono le funzioni fondamentali di una qualunque attività di impresa con uno sguardo di insieme, supporta e allena il ragionamento progettuale, sistemico e di sintesi. Favorisce il lavoro di gruppo, incoraggia collaborazione, creatività e pensiero critico, allenando così competenze imprenditoriali, spendibili anche nella vita personale oltreché professionale. L'utilizzo del BMC in aula trasforma la lezione in un'esperienza di apprendimento attivo e collaborativo. La sua natura visiva e interattiva lo rende particolarmente efficace per gli studenti della formazione tecnico-professionale, abituati a un approccio pratico e orientato al "fare". Sarà stimolante per gli studenti apprendere, in poche ore di "laboratorio-lezione", questo strumento di lavoro concreto e applicabile, come metodo, anche in altri contesti: ad esempio, l'organizzazione di una festa di compleanno, un viaggio, ecc.

Come si usa il Business Model Canvas in formazione? Dividere la classe in piccoli sottogruppi è una modalità efficace per utilizzare il BMC **in contesto formativo**. A ciascun gruppo viene assegnato un progetto o un'idea imprenditoriale da sviluppare, mentre il formatore mette a disposizione strumenti operativi semplici ma funzionali: un foglio A3, pennarelli e post-it colorati. Dopo aver presentato i singoli blocchi del modello, il docente stimola la riflessione attraverso domande mirate e arricchisce l'attività con esempi concreti di aziende già esistenti. Questo approccio laboratoriale consente agli studenti di tradurre immediatamente la teoria in pratica, compilando il modello in modo progressivo e guidato.

Il percorso di compilazione prende avvio dalla parte destra del Canvas, considerata la più strategica, in cui l'aspirante imprenditore è chiamato a esercitare creatività, visione, capacità di innovazione, distinzione e lungimiranza. Qui ci si confronta con il mercato e con i clienti, adattando e configurando il prodotto o servizio per renderlo competitivo. Successivamente l'attenzione si sposta sulla parte sinistra, che raccoglie i blocchi più razionali: attività chiave, risorse e partner. Sono questi gli elementi che consentono di tradurre la visione imprenditoriale in un modello operativo solido e sostenibile, capace di dare concretezza e continuità al business.



La struttura del Business Model Canvas. La compilazione dello strumento, composto da 9 riquadri o blocchi, parte dal blocco della proposta di valore, concetto chiave su cui ruota tutta la business idea, ovvero individuare la combinazione di prodotti e/o servizi che creano valore, utilità e benefici per i clienti, e indica quegli elementi che permettono di rendere questa offerta oggettivamente

migliore di altre, più distintiva, più unica (ad esempio: la tempestività della consegna, il livello qualitativo, la sostenibilità dei materiali, l'accessibilità, ecc.).

Il secondo blocco è quello dei segmenti di clientela, che individua e raggruppa le diverse tipologie di clienti a cui ci si vuole rivolgere e che hanno lo stesso bisogno, lo stesso interesse a cui si vuole dare risposta e soddisfazione, capire il perché il cliente deve acquistare da me piuttosto che da altri. Significa, anche comprendere se l'idea è rivolta al consumatore finale (B2C) o ad altre aziende (B2B), e quale sarà il criterio che guida la segmentazione (ad esempio: criteri geografici, demografici, comportamentali, ecc.).

Il terzo blocco, sono i canali, la modalità con cui la proposta di valore giunge al cliente nelle diverse fasi di comunicazione, distribuzione e vendita.

Ci sono diversi tipi di canali, quelli diretti, i venditori propri, e-commerce, ecc. o quelli indiretti, i negozi, i partner, i grossisti, punti vendita, marketplace, i franchising, ecc. È importante individuare la giusta combinazione di canali più adeguato al proprio business, poiché il canale crea consapevolezza nel mercato dell'esistenza del business e facilita l'esperienza e la soddisfazione dell'acquisto.

Poi si passa al quarto blocco, quello delle relazioni con i clienti, che definiscono le modalità di rapporto con cui instauriamo e manteniamo rapporto tra azienda e cliente o segmento di clientela. Possono essere le più disparate, ad esempio l'assistenza personale, i servizi automatici, la community, il commesso del negozio, ecc. Riflettere sulle relazioni significa occuparsi del futuro del proprio business, perché i clienti devono sempre essere il punto di partenza e di arrivo di qualsiasi progetto imprenditoriale.

Il quinto blocco, è quello dei flussi di ricavi, cioè in che modalità entrano i soldi nel nostro business, detto in modo più tecnico come il nostro cliente paga per la proposta di valore che gli offriamo. Il flusso dei ricavi può avvenire in diversi modi, ad esempio dalla vendita diretta, da canoni di utilizzo, da canoni per servizi accessori, da quote di iscrizione e di abbonamento, da tipologie di noleggio, prestito, leasing, da royalties o da licenze, ecc. Anche in questo caso, occorre pensare a quale sarà la giusta combinazione che ci permetterà di generare ricavi.

Il sesto blocco è quello delle risorse chiave, che rappresentano tutto ciò che è necessario all'azienda per produrre la propria offerta di valore, sono la benzina per far funzionare nel miglior modo possibile l'attività. In linea generale possiamo dividere le risorse nelle seguenti categorie: risorse materiali (impianti, veicoli, macchinari, punti vendita, ecc.), risorse intellettuali (brevetti, know-how, elenco clienti, il sito, ecc.), risorse umane (collaboratori, dipendenti di cui ci avvaliamo), le risorse finanziarie (prestiti, finanziamenti, ecc.) per poter gestire la propria azienda.

Il settimo blocco è quello delle attività chiave che indica le attività più importanti che un'azienda deve svolgere per far funzionare il modello di busi-

ness, quindi, ad esempio, le attività per ideare il prodotto o servizio, produrlo, gestirlo, farlo conoscere e venderlo. Una volta individuata, bisogna decidere se farle direttamente o farle fare a terzi, arrivando così al penultimo blocco quello dei partner chiave. I partner chiave sono la rete di supporto per la nostra attività d'impresa, i fornitori fondamentali senza i quali non può funzionare il modello di business. Possono essere tecnologici o gestionali ma è importante capire quali parti del nostro business sono da dare in outsourcing e come selezionare i partner. Infatti, una corretta valutazione di un fornitore può permettere anche di ottenere risparmi ed economie di scala, ridurre rischi, inefficienze o recuperare risorse altrimenti non reperibili all'interno dell'impresa, ma allo stesso modo può diventare criticità, qualora il fornitore individuato non sia affidabile come si pensava.

L'ultimo blocco è rappresentato dalla struttura dei costi, aspetto delicato in fase di avvio della nuova iniziativa e quindi un'attenta individuazione sin da subito permette già di valutare la complessità della struttura dei costi della nostra attività, è importante individuare le categorie di costo rilevanti di cui l'attività deve farsi carico per remunerare tutte le risorse, le attività e i fornitori chiave, individuati nei blocchi precedenti ovvero 6,7 e 8. Una prima divisione può essere fatta tra costi fissi e costi variabili, i primi non variano al variare delle vendite, mentre i secondi sì. Infine, occorre ragionare anche sugli investimenti, soprattutto quelli iniziali, che dovremo fare e che sono una componente importante nella definizione del proprio progetto quando si parte, poiché assorbono molta liquidità.

Ma quali sono i vantaggi didattici del BMC? L'utilizzo del Business Model Canvas (BMC) nella formazione tecnico-professionale non solo rafforza la comprensione dei concetti economico-aziendali, ma permette agli studenti di sperimentare in prima persona dinamiche imprenditoriali vicine al loro settore di studi. Un primo beneficio riguarda lo sviluppo del pensiero sistemico. Grazie al BMC, gli studenti apprendono che un'impresa non è fatta di reparti isolati, ma di un insieme di funzioni interconnesse. Per esempio, in un istituto tecnico a indirizzo meccanico, i ragazzi possono riflettere su come la progettazione di un componente influisca non solo sulla produzione, ma anche sul prezzo, sulla strategia di marketing e sul servizio post-vendita. Un secondo vantaggio è la promozione dell'interdisciplinarietà. Il modello rende evidente il collegamento tra ambiti che a scuola vengono trattati in discipline diverse. In un istituto professionale alberghiero, ad esempio, il BMC aiuta a mettere in relazione le competenze di cucina con quelle di gestione del personale, di approvvigionamento delle materie prime e di promozione del locale. Fondamentale è poi l'acquisizione di competenze trasversali. La compilazione in gruppo del Canvas stimola abilità comunicative, capacità di problem solving e di negoziazione. In una classe di

indirizzo informatico, ad esempio, gli studenti possono simulare il lancio di una nuova app: lavorando insieme, imparano a coordinarsi, a risolvere conflitti e a trovare compromessi, proprio come avviene nei team di sviluppo reali. Infine, il BMC incoraggia l'innovazione. La sua natura flessibile consente agli studenti di ipotizzare scenari alternativi e soluzioni creative. Un gruppo di studenti di agraria, per esempio, può progettare un'azienda agricola che integra pratiche sostenibili e vendita diretta online, immaginando un modello innovativo che valorizzi i prodotti del territorio.

In sintesi, il Business Model Canvas non è soltanto un template da compilare, ma un autentico strumento formativo che permette a docenti e formatori di andare oltre la rigidità dei metodi tradizionali. Nella formazione tecnico-professionale si rivela particolarmente efficace, poiché consente di integrare l'apprendimento dei concetti economici con un approccio pratico e coinvolgente, capace di avvicinare gli studenti alle logiche reali del lavoro e dell'impresa. Il BMC si configura così come una mappa concettuale dinamica, utile per decifrare la complessità del mondo aziendale e, al tempo stesso, come un laboratorio di competenze: rafforza quelle disciplinari e consolida quelle trasversali, stimolando negli studenti lo sviluppo di capacità strategiche, creative e relazionali indispensabili per la loro futura carriera professionale.

4. Conclusioni

Il test Delfi e il Business Model Canvas rappresentano strumenti complementari nella formazione tecnico-professionale: uno per **autovalutare attitudini e stili imprenditoriali**, l'altro per **tradurre idee in modelli operativi concreti**. Entrambi stimolano lo sviluppo di competenze trasversali, pensiero sistemico e capacità di innovazione. Integrati nei percorsi di orientamento e laboratoriali, Delfi e il BMC consentono di attivare dinamiche di confronto e collaborazione; personalizzare percorsi di apprendimento; collegare competenze individuali alle esigenze del sistema produttivo; rafforzare la mentalità imprenditoriale come prerequisito per occupabilità e cittadinanza attiva. In sintesi, questi strumenti trasformano l'aula in un laboratorio di **esperienze reali**, preparando gli studenti ad affrontare il mondo del lavoro con consapevolezza, spirito d'iniziativa e capacità di innovazione.



Strumenti e servizi per orientarsi e formarsi all'imprenditorialità e all'imprenditorialità

CATERINA PAMPALONI¹

La sfida formativa del Servizio Nuove Imprese delle Camere di commercio. Imprenditori si nasce o si diventa? È una domanda che si pongono spesso non solo gli aspiranti imprenditori, ma anche educatori, formatori e operatori dell'orientamento. Di certo, attitudini personali come intraprendenza, visione, spirito di iniziativa sono fondamentali. Ma da sole non bastano. Per trasformare un'idea in impresa servono conoscenze, competenze e una preparazione solida, che si può - e si deve - costruire.

È proprio con questa visione che è nato lo **SNI – Servizio Nuove Imprese**, la rete di sportelli attivi presso le Camere di commercio italiane. Un progetto che ha preso forma già trent'anni fa, sulla base della **Legge 580/1993**², che affida al sistema camerale il compito di promuovere lo sviluppo economico locale, anche attraverso servizi di orientamento all'autoimpiego e alla creazione d'impresa. Nel tempo, questo mandato si è trasformato in un vero e proprio **modello operativo di servizio pubblico territoriale**, pensato per fornire gratuitamente informazione, orientamento, formazione e assistenza tecnica a chi desidera mettersi in proprio: studenti, giovani, donne, disoccupati, lavoratori in transizione, futuri imprenditori. Gli sportelli SNI sui territori rispondono ogni giorno a domande concrete: come si apre un'impresa? Quali sono gli adempimenti, i costi, le forme di finanziamento disponibili? Quali competenze servono davvero per iniziare? Come si costruisce un progetto imprenditoriale sostenibile?

Oggi, più che mai, **le competenze imprenditive³ ed imprenditoriali**, ovvero la capacità di tradurre le idee in azioni concrete, rivestono un ruolo fon-

¹ Già Project Manager Senior di Sicamera, agenzia nazionale del sistema camerale, in distacco a Unioncamere come Responsabile nazionale dei progetti di Fondo Perequativo per la formazione e lo sviluppo imprenditoriale.

² L. 580/1993, 'Riordinamento delle camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura', come modificata dal D. Lgs. del 25 novembre 2016, n. 219, e successivo decreto n. 277 del 7 marzo 2019.

³ Cfr. Unioncamere-Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Sistema Informativo Excelsior 2024. La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2024', Roma 2024, p. 51. Flessibilità (compresa la capacità di adattamento) e capacità di lavorare in gruppo sono le competenze trasversali, richieste al 67% e al 58% delle entrate programmate

damentale sia per chi intende intraprendere un percorso imprenditoriale sia per i lavoratori dipendenti, chiamati ad essere proattivi, flessibili e orientati all'innovazione. In quest'ottica, il patrimonio di esperienze maturato dalla rete SNI costituisce una risorsa significativa anche nell'ambito della formazione tecnico professionale, al fine di avvicinare gli studenti al contesto imprenditoriale in modo concreto, aggiornato e motivante.

Nel contributo che segue, viene presentato il portale SNI, sni.unioncamere.it, **l'attuale piattaforma web del Servizio Nuove imprese di Unioncamere e delle Camere di commercio italiane**, come strumento operativo utile anche in aula. Dopo anni di esperienza diretta sui territori con gli sportelli fisici per l'autoimprenditorialità - noti come SNI (Servizi Nuove Imprese), PNI (Punto Nuova Impresa) o Sportello Genesi a seconda delle regioni - Unioncamere e le Camere di commercio italiane hanno lanciato nel 2023 una piattaforma digitale nazionale, che rappresenta oggi una vera e propria "palestra imprenditoriale" gratuita e accessibile ovunque.



Benvenuto nella piattaforma per l'aspirante imprenditore

Vai al servizio

Notizie in evidenza

- Fare impresa: le opportunità che non ti aspetti! | 23 giugno - Camera di commercio di Cuneo
- GIUGNO 2025: le attività di orientamento e formazione offerte dalla piattaforma SNI
- MAGGIO 2025: le attività di orientamento e formazione offerte dalla piattaforma SNI
- 07.05.2025 Roma - La collaborazione tra il Sistema camerale e AlmaLaurea attraverso il Servizio Nuove Imprese

Portare l'imprenditorialità in classe: il Portale SNI, risorsa didattica per la formazione tecnico professionale. Un hub nazionale gratuito e orientato ai giovani. Il portale SNI è un'iniziativa pubblica pensata sia per aspiranti

nel 2024, alle quali le imprese attribuiscono maggiore importanza. Altre due competenze considerate di 'importanza elevata' sono la capacità di lavorare in autonomia e di problem solving, richieste al 42-43% delle figure professionali in ingresso nelle imprese.

imprenditori o lavoratori in fase di transizione professionale, che per giovani, studenti, docenti e formatori. Si basa su una logica integrata on/off-line, che mette in rete i servizi e le competenze e l'esperienza degli esperti camerali degli sportelli SNI territoriali con servizi e strumenti digitali di orientamento, formazione e autoanalisi. L'obiettivo è favorire una crescita imprenditiva consapevole, anche in chi è solo "curioso" di capire cosa significhi fare impresa, senza bisogno di avere già un'idea definita e di fornire una risposta 'esperta' a chi è già più avanti nel percorso di sviluppo imprenditoriale. Si rivela uno strumento didattico prezioso anche per la formazione professionale, capace di trasmettere competenze trasversali e spirito di iniziativa, come previsto dalle Linee guida per l'Educazione civica e dal Quadro europeo delle competenze per l'imprenditorialità EntreComp⁴. SNI si presta così ad essere utilizzato anche in contesti scolastici per percorsi curricolari; moduli PCTO; attività extracurricolari sull'autoimprenditorialità; progetti di orientamento al lavoro e alle competenze trasversali.

Cosa offre concretamente il portale.

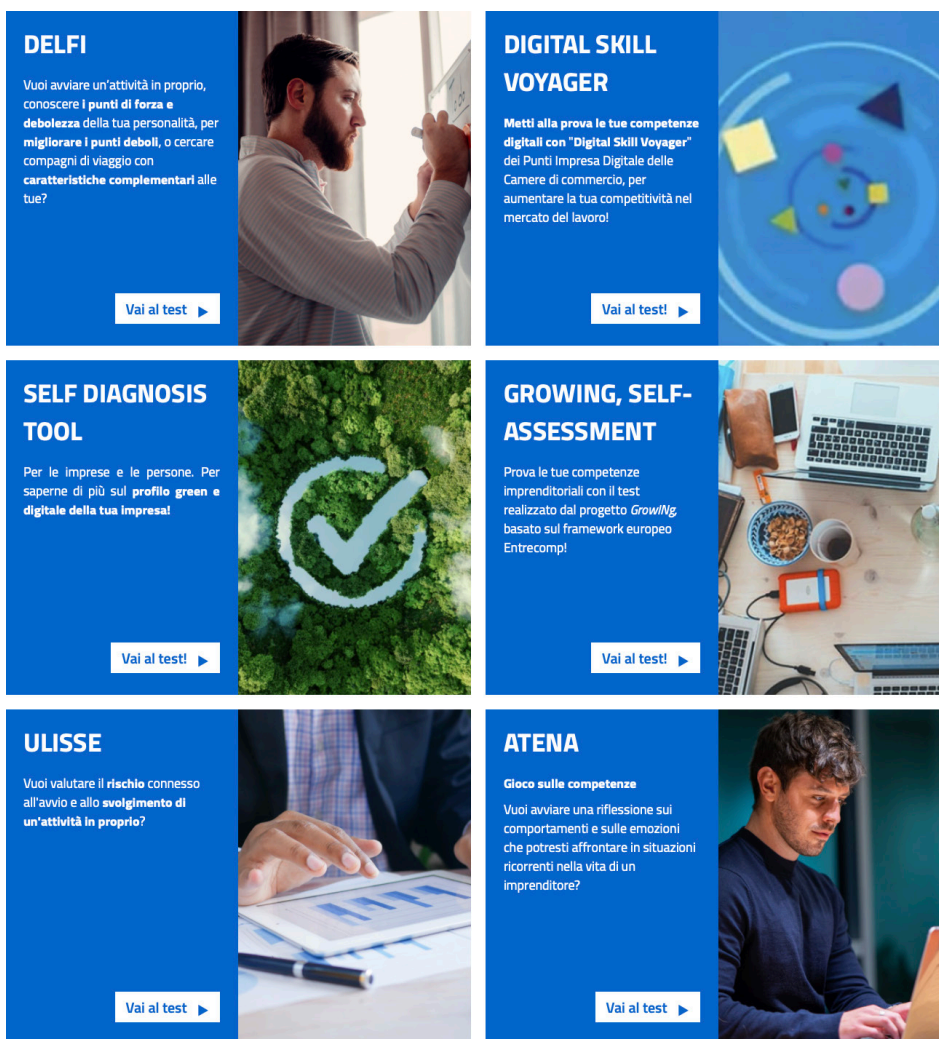
SNI si articola in diverse sezioni a libero accesso, utili per l'esplorazione in classe: **News**: aggiornamenti e notizie dal mondo delle (nuove) imprese; **Storie d'impresa**: brevi video-testimonianze di neoimprenditori, spesso giovani ed ex-studenti, che raccontano in modo autentico e diretto il proprio percorso di avvio; **Approfondimenti**: esercitazioni, guide, dispense e contenuti multimediali sui temi chiave dell'imprenditorialità; **Test**: strumenti interattivi per riflettere sulle proprie attitudini e competenze imprenditoriali, digitali e green.

I test per una didattica attiva e personalizzata.

Sono tra i materiali più efficaci in chiave didattica, possono essere utilizzati per attività individuali, lavori di gruppo, percorsi personalizzati:

- **Delfi**: supporta l'autovalutazione delle attitudini imprenditoriali come leadership, creatività, gestione del tempo, pensiero laterale, capacità di problem solving, etc.
- **Ulisse**: aiuta a comprendere i rischi legati a un'attività imprenditoriale in diversi settori.
- **Atena**: "gioco delle competenze" stimola la riflessione su comportamenti, emozioni e strategie in situazioni aziendali reali.
- **GrowINg**: test europeo basato sul framework EntreComp, misura il livello di competenza imprenditoriale e trasmette indicazioni per potenziarlo.
- **Digital Skill Voyager**: uno strumento rigoroso, ma con format ludico, per valutare il proprio livello di competenze digitali.

⁴ Cfr. nota 6 e per una presentazione video: 'What is Entrecomp?' <https://entrecomp.thinqi.com>.



Tutti i test sono gratuiti e in parte disponibili anche in lingua inglese, utili dunque pure in chiave interdisciplinare.

I percorsi formativi: seminari, colloqui e lezioni e-learning.

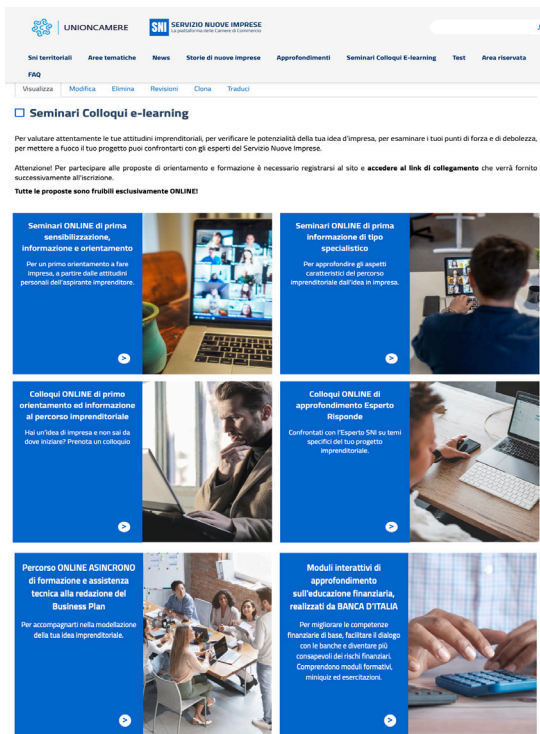
Registrandosi, gli studenti (e anche i loro docenti) possono accedere ad una sezione formativa ancora più strutturata - **Seminari, Colloqui ed e-learning** - che è il cuore dell'offerta SNI.

Questa sezione concretizza l'obiettivo principale del portale, di fornire cioè un servizio pubblico, qualificato, gratuito e facilmente accessibile, a tutti coloro che siano interessati a sviluppare la propria formazione imprenditiva/manageriale e imprenditoriale per intraprendere l'avvio di un'impresa. Si propone di rispondere sia ad un fabbisogno espresso dagli utenti che di colmare parallelamente

una grave carenza di servizi e strumenti, come evidenzia, da tempo, e riconferma anche la più recente ricerca del Sistema Informativo Excelsior sulle Nuove Imprese (2024), dove le risposte date dai titolari di nuove imprese alle domande circa il supporto ricevuto durante la propria formazione scolastica e universitaria sull'imprenditorialità e alle domande circa i percorsi formativi di imprenditorialità frequentati evidenziano fabbisogni formativi⁵ inevasi e percentuali minime di frequenza che necessitano di essere incrementate anche grazie ad un'offerta di servizio gratuito più ampia, di qualità e facilmente accessibile con le nuove tecnologie⁶.

L'offerta comprende

- **Seminari online** (sincroni): momenti di gruppo per orientarsi su come nasce un'impresa, tenuti da esperti del sistema camerale, di primo orientamento o specialistici su argomenti caratteristici del fare impresa;
- **Colloqui individuali** (sincroni): incontri personalizzati per orientare o ap-



⁵ Cfr. Unioncamere-Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Rapporto Excelsior-Nuove Imprese 2024*, Roma, 2024, p. 58, Tabella 9: "Grado di accordo con le seguenti affermazioni relative alla formazione scolastica del titolare delle "nuove imprese" (quota % sul totale)". Le 4 affermazioni chiedono all'imprenditore di valutare se la formazione scolastica e/o universitaria ricevuta lo ha aiutato a sviluppare spirito di iniziativa e attitudine imprenditoriale (1); a comprendere meglio il suo ruolo nella società (2), a sviluppare interesse nel diventare un imprenditore (3) ed infine ad avere capacità e know-how per gestire un'impresa (4). Le risposte sono generalmente molto deludenti se non negative, indicando percentuali di 'disaccordo' e 'indifferenza' del 71,8% (1), 75,8% (2), 75,4% (3) e 77,3% (4).

⁶ Cfr. *Rapporto Excelsior-Nuove Imprese 2024*, p. 59, Tabella 10 'Distribuzione delle "nuove imprese", secondo la partecipazione del titolare a corsi o attività sull'imprenditorialità, per settore di attività e territorio (quota % sul totale)'. A fronte di circa un 23,8% di Titolari di nuove imprese che dichiarano di aver partecipato a corsi o attività sull'imprenditorialità, abbiamo ben il 76,2% dei Titolari che dichiarano di non aver partecipato. Per macrosettore di attività, i dati della mancata partecipazione formativa vedono l'87,5% nelle Costruzioni e altre attività immobiliari; l'81,5% nell'Industria e il 71,6% nei Servizi (di cui Commercio 75,3%; Turismo 76,7; Servizi alle imprese 68,2; Servizi alle persone 70,0).

profondire le proprie idee imprenditoriali (colloqui di base o con *l'Esperto Risponde*).

- **Formazione alla redazione del Business Plan** (live): con assistenza tecnica e supporto concreto.
- **Corsi e-learning asincroni**: due importanti percorsi di educazione finanziaria (in collaborazione con Banca d'Italia) e Pianificazione imprenditoriale e Business Plan (in collaborazione con Universitas Mercatorum).

Questi moduli - ai quali si accede tramite prenotazione dell'agenda online e che comprendono esercitazioni, strumenti operativi e rilascio di attestazione di frequenza - sono ideali anche per attività PCTO ben strutturate.

In conclusione, perché utilizzare la piattaforma SNI in classe?

Usare SNI non significa solo "parlare di impresa", ma attivare nei ragazzi spirito di iniziativa e consapevolezza di sé; capacità di lavorare per obiettivi; competenze di problem solving, comunicazione e pensiero critico e familiarità con il mondo del lavoro imprenditoriale o autonomo. SNI può diventare quindi una risorsa strategica per arricchire i percorsi formativi, valorizzando sia l'orientamento sia la formazione all'imprenditorialità, sempre più centrali anche nell'ottica delle competenze per la vita. SNI è un laboratorio virtuale per costruire l'imprenditorialità come competenza chiave del XXI secolo. Un supporto concreto, gratuito e di qualità, per aiutare gli studenti a scoprire le proprie potenzialità e per formare fin dai banchi di scuola futuri giovani imprenditori.

Nelle pagine che seguono viene presentata una nuovissima proposta educativa e formativa, ricca di innovazione sul tema dell'educazione/consapevolezza finanziaria: ***L'economia per tutti***, economyforall.bancaditalia.it, piattaforma ideata da Banca d'Italia, la Banca Centrale italiana, per promuovere e diffondere, in modo gratuito, indipendente e imparziale, verso tutti, cittadini e imprese, informazioni utili e strumenti necessari per una gestione attenta del denaro.

Le sezioni principali de *L'economia per tutti*.

La piattaforma è organizzata in modo chiaro e accessibile, grazie all'uso di un linguaggio semplice ma rigoroso. Il menù di navigazione comprende sei sezioni principali: 'Chi siamo', 'Aree tematiche', 'Notizie e rubriche', 'Percorsi formativi', 'Strumenti', 'Media ed eventi':

- **Chi siamo**. presenta i macro-obiettivi del portale, cioè rendere accessibili i principali concetti di economia finanziaria, fondamentali per compiere scelte consapevoli, come cittadini e imprenditori. Le 'decisioni finanziarie' come la scelta del conto corrente, i risparmi e gli investimenti, la richiesta di un prestito, i pagamenti 'in sicurezza', i 'concetti di base', come i tassi di interesse (specie il tasso composto), la diversificazione, la relazione rischio-rendimento, gli effetti dell'inflazione, i 'diritti di clienti e gli strumenti di tutela' a nostra

ITA

EN

L'ECONOMIA PER TUTTI

BANCA D'ITALIA PER LA CULTURA FINANZIARIA

Cerca

Chi siamo

Aree tematiche

Notizie e rubriche

Percorsi formativi

Strumenti

Media ed eventi



MESE EDUFIN

Il Mese dell'educazione finanziaria 2025: appuntamento a novembre con l'ottava edizione

Dal 1° al 30 novembre torna il Mese Edufin con eventi gratuiti in tutta Italia. Candidature possibili dal 1° settembre al 17 ottobre sul sito del Comitato. Scopri il nuovo logo e gli eventi in programma sul sito comitatoeducazioneфинanziaria.gov.it.

Notizie

VEDI TUTTE LE NOTIZIE →



INVESTIMENTI

I BTP, in parole semplici



PCTO

I PCTO della Banca d'Italia nell'anno scolastico appena concluso



PRESTITI

Le valutazioni da fare prima di indebitarci



PENSIONI

Il Trattamento di fine rapporto e la previdenza integrativa

FOCUS IMPRENDITORIALITÀ

disposizione sono alcuni dei principali temi trattati, in modo **gratuito, indipendente e imparziale**, coerentemente con la missione pubblica di Banca d'Italia.

- **Aree tematiche.** Sono sette grandi temi che affrontano i principali aspetti della finanza personale: Conto corrente, Prestiti, Pagamenti, Diritti e tutele, Risparmio e investimenti, Finanza sostenibile, Trappole comportamentali. Per ogni tema, gli utenti trovano spiegazioni chiare e sintetiche, approfondimenti testuali, videolezioni, infografiche, giochi, quiz, audiolibri e glossari, link a contenuti esterni validati. Questa sezione è ideale per creare **lezioni interdisciplinari**.

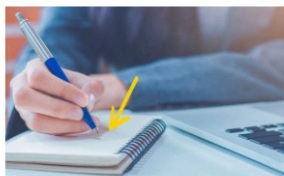
- **Notizie e rubriche.** Contiene: **Notizie** sempre aggiornate su economia e finanza; La **Rubrica "In parole semplici"**, un vero e proprio glossario divulgativo dei termini più utilizzati in finanza e la **Rubrica "È vero che...?"**, che smonta fake news e falsi miti che capitano anche in economia. Queste rubriche sono risorse perfette per attività di **debate, educazione civica o compiti di realtà**.

- **Percorsi formativi.** È il cuore didattico del portale, offre un'ampia gamma di materiali e strumenti distinti e mirati a destinatari specifici: gli studenti della **scuola** (dalla primaria alla secondaria di II grado) e dell'università, gli adulti, le donne, le **imprese**.

111

CNOS - RASSEGNA 3-2025.indd 111

10/10/25 10:22



La formazione dei docenti



Risorse didattiche



I Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)

In particolare, nel sottomenù dedicato alla **Scuola** sono descritte le proposte di educazione finanziaria dedicate **ai docenti e agli studenti**: iniziative formative per le **scuole** di ogni ordine e grado e per i **Centri provinciali per l'istruzione degli adulti** (CPIA), risorse didattiche da usare in classe, giochi e quiz, momenti di incontro dedicati all'educazione finanziaria e PCTO realizzati da Banca d'Italia (circa **230 PCTO** per **oltre 2.500 studenti** su tutto il territorio nazionale nell'ultimo anno).

Tra le **risorse per studenti e insegnanti**:

- i sei volumi della collana "Tutti per uno, economia per tutti!". Trattano con la tecnica dello storytelling, che facilita l'immedesimazione degli studenti nel racconto, i temi di **Reddito e Pianificazione, Moneta e Prezzi, Pagamenti e Acquisti, Risparmio e Investimento, Credit, proponendo un approccio valoriale e laboratoriale.**
- La **piattaforma e-learning collegata** offre uno spazio digitale interattivo pensato per affiancare i materiali cartacei. Propone quattro aree: tre percorsi per studenti (uno per ogni grado scolastico) e uno per docenti. Ogni sezione presenta contenuti multimediali e giochi educativi sui temi di economia e finanza, suddivisi nei cinque capitoli di reddito, moneta, pagamenti, risparmio, credito, con l'obiettivo di stimolare l'interesse e facilitare l'apprendimento in classe.
- **Laboratori ludico-didattici** di educazione finanziaria di sensibilizzazione e confronto tra studenti (i laboratori "Kahoot!" sono quiz a punteggio su argomenti di educazione finanziaria. Per partecipare è necessario contattare le filiali territorialmente più vicine di Banca d'Italia).
- **Percorsi tematici** interattivi con materiale multimediale fruibile online per studenti delle scuole secondarie di II grado.
- **"Tu e l'economia"**, per l'istruzione degli adulti, risponde a domande e bisogni quotidiani e spiega principi e temi di base dell'economia e della finanza in un'ottica inclusiva.

Tutti i materiali sono pensati per essere facilmente **adattabili** ai diversi livelli e **personalizzabili** per le esigenze del gruppo classe.

Nel sottomenù dedicato alle **IMPRESE**, sono presentati i percorsi formativi e altri materiali video collegati del progetto "Piccole imprese, scelte grandi" con il quale Banca d'Italia si impegna a promuovere la **diffusione della cultura finanziaria tra i piccoli imprenditori**. Saperne di più di finanza aiuta chi fa impresa a prendere decisioni migliori per il futuro della propria azienda e a dialogare in modo più costruttivo con banche, intermediari finanziari e altri soggetti esterni. All'interno del progetto 'Piccole Imprese', **Scelte finanziarie e rapporti con le banche** c'è il programma formativo di base sulla finanza d'impresa per i piccoli imprenditori, interessati ad acquisire nozioni per la gestione finanziaria e disporre di strumenti concreti per tenere sotto controllo l'azienda, prendere decisioni, dialogare con maggiore sicurezza con banche e altri soggetti esterni. E' erogato tramite la piattaforma SNI di Unioncamere (e di altri Enti e Associazioni aderenti al progetto).

Si compone di 4 percorsi formativi:

1. Il rapporto con la banca. Percorso Azzurro: supporta aspiranti e neoimprenditori a comprendere come avviare e finanziare la propria impresa, chiarendo dubbi su requisiti, strumenti finanziari, relazioni con le banche e ruolo dei Confidi.

2. La gestione delle difficoltà finanziarie. Percorso Verde: supporta i discenti a riconoscere segnali di crisi e a gestire situazioni di difficoltà economico-finanziaria, comprendendo cause, conseguenze e possibili soluzioni.

3. Centrale dei rischi, pagamenti e strumenti di tutela. Percorso Viola: risponde alle principali domande su Centrale dei rischi, strumenti di pagamento e tutele nel rapporto banca-cliente.

4. La finanza per la piccola impresa. Percorso Arancione: risponde ai fabbisogni formativi di un imprenditore su controllo di gestione, equilibrio economico-finanziario e valutazione degli investimenti, con focus sul Business Plan e sulle scelte strategiche.

Ogni percorso include videolezioni animate, miniquiz, esercitazioni guidate, materiale scaricabile e possibilità di incontri in aula con esperti. Queste video lezioni sono strumenti molto utili per i docenti che vogliano **simulare situazioni imprenditoriali reali** con le proprie classi.

Altri sottomenù, interessanti e opportuni per un utilizzo didattico sono quelli dedicati a:

- **Donne** e educazione finanziaria, perché in Italia la cultura finanziaria è generalmente bassa e le donne, in particolare, risultano saperne meno degli uomini;



Il rapporto con la banca



La gestione delle difficoltà finanziarie



Centrale dei rischi, pagamenti e strumenti di tutela



La finanza per la piccola impresa

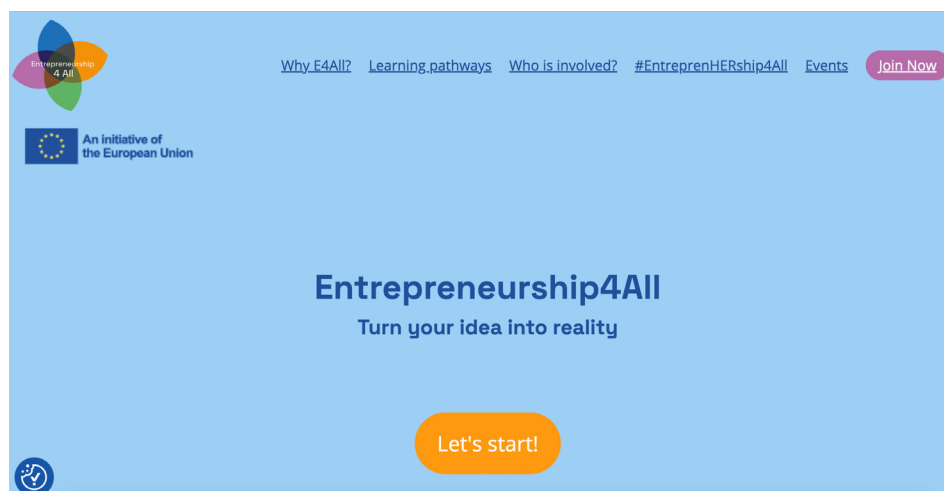
- digitalizzazione con *Banca Digitale Facile*,
- strumenti per l'inclusione di persone cieche o ipovedenti o sorde, *Educazione finanziaria accessibile*.

- **Strumenti.** È la sezione che raccoglie tutti gli strumenti del portale, come *Calcolatori* (del mutuo, del capitale finanziabile, del prestito personale...). *Giochi* (Crucipuzzle e Quiz), *Guide e materiali didattici*, *Ricerca e Indagini* e *Glossario*.

- Infine, l'ultima sezione del menù di navigazione è **Media ed eventi**, che contiene un'agenda su eventi e appuntamenti futuri e pregressi, eventi di educazione finanziaria organizzati e partecipati da Banca d'Italia nel corso dell'anno, gallerie audio video (interviste, campagne informative, miniserie; audiolibri). Da evidenziare, anche in un'ottica di didattica multidisciplinare, inclusiva delle discipline umanistiche, l'audiolibro *La ricchezza delle emozioni* (in Galleria video/audiolibri), che propone un'ampia e documentata rassegna della "presenza" dell'economia nei capolavori della letteratura, con spiegazioni sintetiche ed accessibili basate sulla teoria e sulla storia economiche.

In conclusione. Quali vantaggi e opportunità didattiche offre la piattaforma *L'economia per tutti* alla formazione tecnico professionale? Si tratta di uno strumento di didattica trasversale, che i docenti possono utilizzare per progettare attività interdisciplinari, valorizzare il legame tra scuola e mondo del lavoro, approfondire i temi della cittadinanza attiva e della legalità economica, favorendo un apprendimento attivo e motivante. I docenti hanno a disposizione: Percorsi modulari da usare in autonomia, Materiali per l'educazione civica e l'insegnamento trasversale delle competenze imprenditive, Strumenti di aggiornamento professionale (seminari e webinar); gli studenti possono trovare un'infinità di strumenti 'facili' per imparare a gestire il denaro, per avvicinarli al mondo della finanza e dell'impresa, percorsi PCTO pratici e concreti, giochi e quiz per apprendere divertendosi. *Last but not least*, Banca d'Italia collabora con altri enti, tra cui Unioncamere (e il portale SNI), CPIA e associazioni imprenditoriali, permettendo di integrare questi materiali con altri percorsi di educazione all'imprenditorialità già attivi nelle scuole. "**L'economia per tutti**" è uno strumento prezioso per l'educazione finanziaria di studenti e docenti, capace di offrire contenuti complessi, ma resi 'facili', aggiornati, personalizzabili, collegabili alla vita quotidiana, al mondo del lavoro e dell'impresa, in modo gratuito, indipendente e imparziale.

Altre attraenti proposte di formazione imprenditoriale e competenze per la doppia transizione, digitale e verde, per studenti e operatori provengono dall'Europa. Come prepararsi ad un mondo del lavoro sempre più orientato alla sostenibilità e al digitale? Le risposte si trovano anche in due



recenti iniziative UE che mettono a disposizione strumenti gratuiti, accessibili e pensati per lo sviluppo delle competenze imprenditive/imprenditoriali, digitali e green, richieste dal mercato: **Entrepreneurship4all** ed **EntreComp4Transition**, destinate rispettivamente alla formazione di imprenditori digitali e green e di operatori della sostenibilità (Green Transition Facilitator).

Entrepreneurship4all (E4all) è la piattaforma europea per formare **nuovi imprenditori digitali, sostenibili e resilienti**. Cresce la domanda di strumenti formativi aggiornati, flessibili e orientati allo sviluppo delle competenze trasversali e imprenditoriali per studenti e giovani. Una delle risposte più efficaci a questa esigenza è rappresentata da **Entrepreneurship4All** (<https://entrepreneurship4all.eu>), un ecosistema di apprendimento digitale nato da un'iniziativa europea. La piattaforma di e-learning, in inglese, è gratuita e accessibile a tutti. Propone un **modello formativo modulare e personalizzato**, pensato per rispondere ai diversi bisogni degli utenti, siano essi aspiranti imprenditori, imprenditori in attività o persone in fase di transizione professionale. Il portale è sviluppato con un **approccio centrato sull'utente**, e basato su quattro pilastri tematici: **Imprenditorialità, Competenze digitali, Sostenibilità ambientale, Alfabetizzazione finanziaria**.

Progettata per un pubblico ampio, è particolarmente adatta anche a studenti della formazione tecnico-professionale che desiderano acquisire competenze utili per l'autoimprenditorialità o per il lavoro in contesti innovativi; esplorare le proprie potenzialità imprenditive attraverso percorsi guidati e strumenti interattivi; prepararsi ad affrontare le sfide professionali future con maggiore consapevolezza digitale, ecologica e finanziaria. E4All presta particolare attenzione alla promozione dell'imprenditorialità femminile proponendo percorsi dedicati allo sviluppo della **leadership femminile**.

- Le principali funzionalità della piattaforma, si trovano in 'Percorsi' e 'Risorse':**
- **Quattro percorsi personalizzati di apprendimento.** Ogni utente può scegliere tra quattro **Learning Paths**, pensati per adattarsi ai diversi stadi del proprio percorso di conoscenza:
 1. **Voglio diventare un imprenditore** → fornisce le basi per avviare un'attività.
 2. **Voglio migliorare le mie competenze** → aiuta ad aggiornare e rafforzare competenze già acquisite.
 3. **Voglio far crescere la mia azienda** → propone contenuti avanzati per espandere attività esistenti.
 4. **Voglio riflettere sul mio futuro** → incoraggia la riflessione, il confronto tra pari e l'autovalutazione.

Ognuno dei 4 percorsi è supportato dai **cinque corsi chiave su Mentalità imprenditoriale, Competenze digitali, Sostenibilità, Alfabetizzazione finanziaria, Imprenditoria femminile**, strutturati in **unità di micro-apprendimento** (10' ciascuna), con video, testi, attività interattive e spunti di riflessione, per un apprendimento agile ma completo.

- **Risorse e strumenti avanzati per l'apprendimento.** Oltre ai percorsi strutturati, E4All offre un ricco set di strumenti a supporto della didattica e dell'apprendimento individuale, che includono:
 - **Biblioteca virtuale** con risorse e materiali scaricabili.
 - **Applicazioni di realtà virtuale e realtà estesa**, per un apprendimento immersivo ed esperienziale.
 - **Sessioni dal vivo** con esperti e attività collaborative con la community di utenti.
 - **Chatbot AI** e simulazioni interattive, per un'assistenza personalizzata durante l'apprendimento.

Tutti i materiali sono fruibili in modo gratuito e progettati per essere comprensibili anche a studenti non madrelingua inglese, rendendo il portale accessibile e inclusivo.

E4All rappresenta un valido supporto per i docenti di discipline economico-aziendali, informatiche, per sostenere e sviluppare l'apprendimento di competenze tecniche e trasversali da parte degli studenti, grazie a **contenuti aggiornati e di alta qualità**; è una **piattaforma pronta all'uso**, sia per l'autoformazione degli studenti che per attività di aula; offre **opportunità di riflessione e confronto**, anche attraverso strumenti di valutazione e simulazione; ha un **approccio orientato alla cittadinanza attiva e al lavoro del futuro**.

EntreComp4Transition (EC4T), l'ultima risorsa digitale qui presentata, nasce con lo scopo di formare facilitatori della transizione verde, forti anche di competenze imprenditoriali per poter operare in impresa. Il

home about project results learning paths news english (uk)



progetto **EntreComp4Transition** (<https://entrecomp4transition.eu>), cofinanziato dalla UE, coinvolge Camere di commercio e istituzioni dell'istruzione superiore e della formazione professionale di cinque paesi - Italia, Austria, Belgio, Spagna e Turchia - e rappresenta uno degli esempi più concreti di applicazione dei framework europei **EntreComp**, **DigComp** e **GreenComp**⁷. Il suo obiettivo? **Preparare nuove figure profes-**

sionali capaci di accompagnare imprese, territori e comunità nella doppia transizione digitale e verde. Entrecomp4transition ha messo a punto quattro percorsi formativi online, pensati per gli studenti post-diploma degli ITS e delle Lauree triennali (livelli EQF 5-6), articolati in moduli interattivi, test finali e badge digitali, che certificano le competenze acquisite, disponibili in inglese (e sottotitolati in italiano). Al termine è previsto il rilascio del titolo di **Green Transition Facilitator**, una figura sempre più richiesta nei contesti produttivi e istituzionali.

I quattro percorsi di apprendimento disponibili sono: 1. **Esperto in Sostenibilità** (*Sustainability Practitioner*); 2. **Esperto in Trasformazione Digitale** (*Digital Transformation Practitioner*); 3. **Esperto in Imprenditorialità** (*Entrepreneurship Practitioner*); 4. **Facilitatore della Transizione Verde** (*Green Transition Facilitator*)⁸.

I contenuti sono completamente gratuiti e fruibili sulla piattaforma e-learning del progetto (<https://entrecomp.thinqi.com>), previa registrazione. Al termine di ogni percorso, gli studenti ricevono un **badge digitale**; il badge finale, associato al titolo di *Green Transition Facilitator*, si ottiene completando e superando il quarto percorso. I **Percorsi di apprendimento di EC4T** rendono disponibili anche **Risorse per i docenti**, linee guida con contenuti aggiuntivi progettati per portare le competenze green, digitali e imprenditoriali in classe attraverso attività pratiche.



⁷ **EntreComp**: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>;

DigComp: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>;

GreenComp: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>.

⁸ Per una video descrizione dei 4 percorsi: <https://entrecomp.thinqi.com/courses/6ecff4f2-b863-48ec-96ba-cf40f516b966>.

Oltre ai materiali formativi, EC4T ha sviluppato anche un **tool di autovalutazione basato sull'Intelligenza Artificiale** (<https://entrecomp4transition.eu/it/tool/>) per aiutare imprese e operatori della formazione a identificare i divari di competenze (skill gap) e orientare l'aggiornamento professionale in chiave sostenibile e digitale. Questo tipo di risorsa, insieme con i percorsi formativi può diventare un **potente alleato per i docenti** che vogliano proporre attività didattiche allineate alle evoluzioni del mondo del lavoro e coinvolgere gli studenti in percorsi orientati all'**autoimprenditorialità, alla cittadinanza attiva e alla sostenibilità**.

Conclusioni

I portali presentati - **Servizio Nuove Imprese** di Unioncamere e Camere di commercio, **L'economia per tutti** di Banca d'Italia, **Entrepreneurship4All** ed **EntreComp4Transition** dell'Unione Europea - rappresentano un'opportunità concreta e strategica per arricchire la didattica della formazione professionale, rispondendo a una duplice esigenza: da un lato, avvicinare i giovani all'impresa con strumenti accessibili, aggiornati e coinvolgenti; dall'altro, contribuire alla costruzione di competenze imprenditive, economico-finanziarie, digitali e green, sempre più richieste dalla società e dal mercato del lavoro e contribuire, più in generale, alla formazione dei cittadini di domani.

Tutti questi strumenti condividono alcune caratteristiche fondamentali che ne rendono particolarmente efficace l'uso didattico: **gratuità, autorevolezza istituzionale, linguaggio accessibile, varietà e qualità dei contenuti, modularità dei percorsi, fruibilità online**. Non si tratta solo di contenuti da "studiare", ma di **esperienze formative attive**, che permettono agli studenti di mettersi alla prova, riflettere sulle proprie attitudini, simulare situazioni reali, esplorare possibili traiettorie professionali e imprenditoriali. Per i docenti, questi portali offrono **materiali flessibili e personalizzabili**, facilmente integrabili nella programmazione scolastica, nelle ore afferenti all'educazione civica e alle discipline economiche - ma anche nei **percorsi PCTO, nei progetti interdisciplinari e nelle attività di orientamento**. Costituiscono una risorsa preziosa per promuovere una **cultura dell'iniziativa, della responsabilità, della consapevolezza economica** e della sostenibilità ambientale, sociale e digitale.

Integrare questi strumenti nel curriculum scolastico significa **valorizzare l'apprendimento per competenze** e formare studenti non solo più preparati, ma anche più autonomi, motivati, consapevoli delle proprie potenzialità e del proprio ruolo nella società. In sintesi, **portare l'imprenditorialità in classe** con strumenti come SNI, L'economia per tutti, E4All ed EntreComp4Transition significa **educare al futuro**, costruendo ponti tra scuola, impresa e cittadinanza attiva.

Il genoma delle generazioni: chi genera i giovani?

ISABELLA CORDISCO¹

Introduzione

In un tempo segnato da profondi mutamenti culturali, il tema dell'identità giovanile si intreccia sempre più con questioni legate al genere, alla corporeità, all'autodeterminazione e alla discontinuità dei modelli valoriali. Le identità giovanili non si configurano più come dati stabili, ma come progetti soggettivi e fluidi, continuamente ridefiniti attraverso le relazioni e le esperienze. La costruzione dell'età adulta avviene in contesti segnati da complessità crescente e precarietà, influenzati da eventi globali, trasformazioni culturali e tecnologiche, e dalla frammentazione dei modelli valoriali².

Parallelamente, la cultura occidentale evidenzia una progressiva dissoluzione sia della differenza sessuale sia del pensiero generazionale. La categoria "giovani" viene spesso trattata in modo astratto, disconnessa dalle altre generazioni, e l'età stessa perde rilevanza come criterio univoco di collocazione sociale. Il dibattito sul genere ha assunto un ruolo centrale nell'interpretazione delle identità emergenti, ma rischia talvolta di ridursi a letture individualistiche, centrando l'analisi esclusivamente sulla libertà di scelta e sulla soggettivazione, o su letture che esaltano la categoria del neutro, trascurando la dimensione relazionale e generativa del sé³.

In generale, le prospettive dominanti, dai *gender studies* a *youth studies* o sulle *family studies*, tendono a ignorare la costituzione relazionale della persona e della famiglia, fondando i diritti sull'autodeterminazione soggettiva. Le relazioni sociali vengono sempre più considerate come proiezioni dei desideri individuali, piuttosto che come realtà con una propria struttura e qualità⁴.

¹ Professoressa invitata di Sociologia generale e Sociologia dell'educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. PITTI I., D. TUORTO, *I giovani nella società contemporanea. Identità e trasformazioni*, Carocci editore, Bologna, 2021; DECATALDO A., E. RUPPINI, *La ricerca di genere*, Carocci editore, Bologna, 2014. Si rimanda anche ai Rapporti annuali dell'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo sulla condizione giovanile in Italia editi dal Mulino www.rapportogiovani.it.

³ CORDISCO I., *Youth Studies e Gender Studies: uno sguardo relazionale*, in M.O. LLANOS (a cura di), *Relazioni e Identità giovanili. Un'indagine transdisciplinare nelle Università Salesiane* (p. 67-122), Collana Studi sui Giovani, 4(1), Roma: LAS, 2024.

⁴ DONATI P., *Ripensare le generazioni e il loro intreccio*, in "Studi di Sociologia", 33, 3, Milano, Vita e Pensiero, pp. 203-223, 1995; DONATI P., I. COLOZZI, *Giovani e generazioni. Quando si*

Di fronte alla tendenza a leggere le relazioni sociali come proiezioni dei desideri individuali, questo articolo propone la prospettiva relazionale come lente privilegiata per comprendere le appartenenze generazionali. Si propone la categoria concettuale di “genoma delle generazioni”, intesa come matrice relazionale che struttura, trasforma e orienta le identità giovanili nel tempo. La categoria concettuale di “genoma delle generazioni” intende leggere le identità giovanili non solo come prodotto di scelta individuale, ma come risultato di relazioni, trasmissioni culturali e legami simbolici tra le generazioni.

La domanda teorica centrale che guiderà l’analisi è: come può una lettura relazionale e generativa delle appartenenze offrire una comprensione più profonda delle trasformazioni identitarie dei giovani, superando i limiti dei paradigmi individualistici e frammentati?

L’articolo si configura come studio teorico, basato su rielaborazione concettuale e confronto tra cornici teoriche. L’obiettivo è elaborare una categoria originale con ricadute teoriche, educative e sociali, offrendo un contributo alla riflessione socio-pedagogica sulle identità giovanili e sul rapporto tra generi e generazioni, andando oltre individualismo e frammentazione simbolica.

1. Cornice teorica: trasformazioni culturali e nuove matrici simboliche

La società contemporanea è attraversata da un cambiamento assiale⁵, che ha modificato in profondità l’orizzonte simbolico delle relazioni sociali⁶. Questo mutamento non si esprime solo in termini economici o tecnologici, ma nella ridefinizione delle cornici culturali attraverso cui le persone interpretano se stesse e gli altri. Anche l’ideologia del multiculturalismo⁷, così come l’egemonia dell’individualismo, rappresentano espressioni di questa svolta, che

cresce in una società eticamente neutra, Bologna, il Mulino, 1997; DONATI P., *Il diritto di famiglia come diritto relazionale*, in “Il diritto di famiglia e delle persone”, 51(4), pp. 1652-1681, 2022.

⁵ JASPERS K., *Origine e senso della storia*, Milano, Mimesis, 2014; COSTA P., *La sfida teorica dell’assiduità*, in “Politica e Società”, 2, p. 169-190, 2015.

⁶ DONATI P., *Una cultura che trasforma il mondo. La vita come relazione*, Milano, Edizioni Ares, 2024.

⁷ Il multiculturalismo assume come principio universale l’equivalenza di tutte le religioni, culture, identità di genere e generazioni. Questo modello, pur enfatizzando l’uguaglianza formale, tende a indebolire le relazioni concrete e significative, riducendo le differenze a mere opzioni individuali e producendo una convivenza frammentata. L’effetto paradossale è una società attraversata da relazioni fragili e precarie: spazi di coesistenza che somigliano a “non-luoghi”, dove le identità transitano senza radicamento. In questo scenario, differenze di genere e generazione perdono la loro portata relazionale, rischiando di essere assorbite in un’indifferenza culturale generalizzata. Cfr: TYLOR C., *Multiculturalismo*, Milano, Anabsi, 1993; HABERMAS J. E C. TAYLOR,

Donati⁸ ha interpretato come matrice simbolica orientata a nuove forme di costruzione sociale.

Lungo questa traiettoria emergono tre matrici principali che segnano il nostro tempo: identitaria, dialettico-binaria e digitale. Esse costituiscono non solo forme culturali, ma anche codici simbolici che plasmano le relazioni tra le generazioni e il modo in cui i giovani costruiscono la propria identità.

1.1. La matrice identitaria

La prima matrice, di tipo identitario, è esprimibile nella formula “Io sono Io”. Nella prospettiva classica pre-moderna e della prima modernità, l’identità è considerata sostanza autonoma e autosufficiente ($A=A$), mentre la relazione viene interpretata non come categoria originaria, ma come semplice conseguenza⁹. In questo quadro, né il genere né la giovinezza sono riconosciuti come categorie sociali autonome e la loro relazione non viene problematizzata: la differenza tra maschi e femmine ha un valore normativo e giuridico, che destina le donne a ruoli subordinati e custodialisti e la giovinezza è solo una fase di transizione verso l’età adulta, scandita da riti e istituzioni di controllo¹⁰. L’infanzia, a sua volta, è concepita come immaturità da trasformare¹¹ e le nuove generazioni, dunque, sono destinate ad essere integrate totalmente nella società tradizionale¹². Questa visione ha portato nella prima modernità ad alimentare un modello statalista e universalista di relazione con le nuove generazioni: lo Stato, attraverso il *welfare*, garantisce benessere tramite prestazioni standardizzate fondate sulla cittadinanza¹³. Pur promuovendo uguaglianza e

Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento, Milano, Feltrinelli, 1998; AUGÉ M., *Nonluoghi. Introduzione a un’antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 1993.

⁸ DONATI P., *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*, Roma, Laterza, 2008; DONATI P., *la matrice teologica della società*, Rubbettino, 2010.

⁹ DONATI P., *Sociologia della relazione. Una prospettiva relazionale*, Il Mulino, Bologna 2013.

¹⁰ BECCHI E. – D. JULIA, *Storia dell’infanzia*, Laterza, Bari 1996.

¹¹ FERRUCCI F., *Cultura dell’infanzia e culture dei bambini. Identità e processi di socializzazione nella società contemporanea*. In G. Marconi (a cura di), *Il fanciullo antico. Soggetto tra formazione e Religione*, Alessandria, Edizioni dell’Orso, pp.29-64, 2008.

¹² DURKHEIM E., *Educazione e sociologia*, Comunità, Milano 1962.

¹³ MARSHALL T. H., *Citizenship and social class and other essays*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950; PINKER R., *Social Theory and Social Policy*, London, Heinemann Educational Books, 1971; TITMUS R.M., *Social Policy: An Introduction*, London, Allen & Unwin 1974; FLORA P. E A. J. HEIDENHEIMER (a cura di), *Lo sviluppo del welfare state in Europa e in America*, Bologna, il Mulino, 1983.

sicurezza sociale, tale modello presenta criticità legate a stigmatizzazione e insostenibilità finanziaria¹⁴.

1.2. La matrice dialettico-binaria

Con la modernità si afferma una seconda matrice, dialettico-binaria, in cui l'identità si definisce per negazione di ciò che è altro ($A = \text{non}(\text{non}A)$). Questa matrice interpreta la realtà attraverso opposizioni e conflitti. Essa trova espressione in categorie dicotomiche - uomo/donna, natura/cultura, tradizione/modernità - che diventano strumenti per leggere i rapporti sociali come tensioni polarizzate.

Questa impostazione ha influenzato profondamente il dibattito su genere e gioventù. I giovani, in particolare, vengono spesso collocati in narrazioni contrapposte: fragili o resilienti, conformisti o ribelli, tradizionalisti o progressisti. La dialettica, tuttavia, rischia di imprigionare le nuove generazioni in schemi rigidi, impedendo di coglierne la complessità¹⁵.

In tale prospettiva, le identità giovanili tendono a essere ridotte a "posizioni" da assumere all'interno di un conflitto, più che a processi relazionali aperti. Ciò genera, paradossalmente, nuove forme di esclusione, poiché chi non si riconosce in nessuno dei poli resta senza spazio di rappresentazione.

Un'evoluzione si registra con la *New Childhood Sociology*¹⁶, che riconosce l'infanzia come categoria autonoma, dotata di proprie culture e relazioni tra pari. Questo approccio, sostenuto anche da studi sull'educazione policentrica¹⁷, valorizza l'infanzia come soggetto attivo della costruzione sociale. Tuttavia, il rapporto tra generazioni resta incompleto, limitato a una coesistenza pluralistica e a logiche di tutela distributiva.

¹⁴ KAZEPOV Y. E E. BARBERIS, *Il welfare frammentato. Le articolazioni regionali delle politiche sociali italiane*, Roma, Carocci editore, 2013.

¹⁵ CORDISCO I., 2024, *ibidem*.

¹⁶ CORSARO W.A., *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino, 2003; CORSARO W.A., *Sociologia dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli, 2020; CORSARO W.A. - D. EDER, *Children's Peer Cultures*, «Annual Review of Sociology», 16, pp. 197-220, 1990; JAMES A. & A. JAMES, *Key Concept in Childhood Studies*, London, Sage, 2012; PROUT A. & A. JAMES (Eds), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Routledge, 1997; QVORTRUP J., M. BARDT, G.B. SGRITTA, H. WINTERSBERGER (Eds), *Childhood Matters: social theory, practice and politics*, Aldershot, Avebury, 1994; QVORTRUP J., W.A. CORSARO & M.S. HONIG (Eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, London, Palgrave Macmillan, 2009.

¹⁷ MERICO M. - F. SCARDIGNO, *Il continuum dell'educazione: Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*, Milano, Ledizioni, 2022; COLOMBO M. & A. CENSI, *Il policentrismo formativo*, in A. MAGNIER - G. VICARELLI (a cura di), *Mosaico Italia. Lo stato del Paese agli inizi del XXI secolo*, Milano, FrancoAngeli, pp. 141-146, 2010.

1.3. La matrice digitale e post-umana

La terza matrice è quella digitale, segnata dall'informatizzazione e dalla connessione pervasiva. Essa modifica radicalmente il modo in cui le persone entrano in relazione, creando ambienti in cui la comunicazione è immediata, ma spesso priva di profondità¹⁸.

Nel contesto giovanile, questa matrice produce effetti ambivalenti. Da un lato apre spazi inediti di espressione e connessione globale; dall'altro rischia di frammentare le identità, moltiplicando i profili e rendendo fluida la percezione di sé. Le relazioni non sono più vissute come legami duraturi, ma come interazioni reversibili e temporanee. La cultura digitale, mentre amplifica la libertà individuale, indebolisce la capacità di costruire appartenenze stabili e progettualità condivise. Ne deriva una continua ricerca di riconoscimento, affidata più alla visibilità istantanea che alla solidità dei legami. I giovani diventano così *"stage managers"* della propria vita, costretti a negoziare costantemente tra possibilità multiple, responsabilità precoci e scarsa coesione sociale. Le nuove categorie identitarie - LGBTQI, *cyborg*, macchine-desideranti - riflettono questa ibridazione crescente tra natura, cultura e tecnologia¹⁹.

Il processo è evidente anche nei mutamenti dell'identità familiare e nei nuovi stili di procreazione. Le tecniche di riproduzione assistita separano progressivamente la generazione umana dall'atto sessuale tra uomo e donna, collocandola in un contesto medico-tecnologico e giuridico variabile. La biopolitica contemporanea non si limita a regolare, ma produce nuove forme di filiazione e apre scenari post-umani: dal *cyborg* al transumano, fino alla clonazione, che mette

¹⁸ Le tecnologie digitali - ICT, intelligenza artificiale e robotica - non sono più semplici strumenti, bensì forze ambientali capaci di ridefinire la condizione umana. Esse incidono su quattro dimensioni fondamentali: l'autocomprensione di sé, le modalità di socializzazione, la concezione della realtà e le forme dell'agire. Il *Manifesto Onlife* ha individuato quattro trasformazioni cruciali: la dissoluzione dei confini tra realtà e virtualità; l'indistinzione crescente tra umano, macchina e natura; il passaggio dalla scarsità all'abbondanza informativa; lo slittamento dal primato delle cose e delle relazioni stabili al primato delle interazioni, dei processi e delle reti. In questo scenario, la cultura si sposta dal mondo analogico al meta-verso, generando universi artificiali che affiancano e in parte sostituiscono il mondo della vita. Ne derivano mutamenti che mettono in discussione radici antropologiche profonde: la distinzione tra i sessi, il significato della generazione e la stessa concezione di famiglia. La neutralizzazione delle differenze - definita da Belohradsky "passione per il neutro" - attraversa identità, relazioni e stili di vita, dissolvendo polarità storiche come uomo/donna, giovani/adulti, genitori/figli. Ogni differenza tende a configurarsi come scelta reversibile e temporanea, soggettivamente definita. Cfr. BELOHRADSKY V., *La modernité comme passion du neutre*, in "Le Messenger européen", Paris, P.O.L., 2, p. 19-80, 1988; FLORIDI L., *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina 2017; FLORIDI L., *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, New York, Springer 2015.

¹⁹ CORDISCO I., 2024, *ibidem*.

radicalmente in discussione la differenza sessuale come fondamento della filiazione e la nozione stessa di famiglia naturale.

Queste trasformazioni pongono interrogativi cruciali. La generazione umana può ancora essere compresa come relazione interpersonale costitutiva, o rischia di ridursi a mera riproduzione tecnica? Se la relazione sociale è il luogo originario dell'umano - come affermano le prospettive relazionali - allora la sua erosione compromette il nucleo stesso dell'esperienza umana. Le relazioni concrete e incarnate possiedono qualità che non possono essere replicate da relazioni virtuali mediate dalla tecnologia. Quando la procreazione diventa un processo tecnicamente programmato e culturalmente "neutro", si rischia di perdere la dimensione simbolica della generatività: quella che lega inscindibilmente il generante al generato, il figlio ai genitori, fondando così l'identità attraverso la filiazione.

Rimane aperta la questione di fondo: siamo davanti alla nascita di nuove forme di relazionalità che arricchiscono l'esperienza umana, o a un'ulteriore precarizzazione dei legami e delle identità, in cui l'umano stesso rischia di dissolversi nel neutro impersonale? Se le trasformazioni culturali, tecnologiche e simboliche delineate nelle matrici identitaria, dialettico-binaria e digitale mostrano la complessità della condizione giovanile contemporanea, emerge la necessità di un approccio capace di integrare queste dimensioni in una visione unificante. È qui che entra in gioco la prospettiva relazionale: considerando la generazione non come semplice coorte anagrafica, ma come rete di relazioni e trasmissioni culturali, è possibile elaborare un quadro concettuale che renda conto della costruzione dell'identità e della socialità in chiave generativa.

2. Una risposta relazionale: verso il "genoma delle generazioni"

Per comprendere la condizione giovanile odierna non è sufficiente analizzare singole matrici culturali: occorre un quadro concettuale capace di cogliere le relazioni profonde che legano le generazioni. In questa prospettiva si colloca il *relational turn*²⁰, una svolta epistemologica, teorica e pratica che segna il passaggio da un "pensiero entitativo" - volto a studiare ciò che esiste in sé - a un "pensiero relazionale", che conosce la realtà attraverso le relazioni, mostrando come l'identità stessa si costituisca in esse. La sociologia relazionale, secondo Donati, assume la relazione come categoria costitutiva del sociale: l'identità

²⁰ DÉPELTEAU F. E POWELL C. (EDS.) (2013), *Conceptualizing Relational Sociology: Ontological and Theoretical Issues*, New York, Palgrave; DÉPELTEAU F. (ED), *The Palgrave Handbook of Relational Sociology*, New York, Palgrave Macmillan, 2018.

umana più autentica scaturisce dall'inserimento in legami significativi e dalla capacità di riconoscere le distinzioni relazionali con l'Altro. L'identità, quindi, non è un attributo individuale chiuso, bensì una costruzione dinamica che prende forma nei rapporti sociali. Le relazioni, in questa prospettiva, non sono accessorie ma costitutive: è attraverso di esse che si definiscono identità, appartenenze e processi di generazione del senso. Di conseguenza, la "generazione" non può essere ridotta a una semplice coorte anagrafica, ma va intesa come struttura relazionale e simbolica, capace di produrre significati condivisi, vincoli di solidarietà e legami di appartenenza²¹.

2.1. Distinguere per relazionare: relazionismo e teoria relazionale

Non tutti coloro che parlano di "relazione" ne condividono lo stesso significato. La sociologia relazionale si distingue da approcci genericamente "relazionisti" proprio perché evita di ridurre la relazione a un circuito chiuso di co-determinazione fra attore e struttura sociale. Molti discorsi contemporanei usano il termine "relazione" senza adottare una prospettiva autenticamente relazionale, scivolando in un "relazionismo" che finisce per dissolvere sia l'identità delle relazioni sia quella dei soggetti.

Questo limite appare evidente nella società postmoderna, dove la norma morale dominante identifica la "vita buona" con la possibilità di costruire continuamente nuove identità personali e sociali, moltiplicando esperienze e legami temporanei. Tale logica produce un imperativo paradossale: le relazioni sono celebrate come fonte di felicità, ma a condizione di non legarsi a nessuna in particolare, in nome di un contingentismo che dissolve distinzioni e continuità. In questo modo, la relazione viene svuotata del suo valore generativo e ridotta a mera occasione di esperienza momentanea. Ne risulta una "morale della non-distinzione" che, rifiutando ogni vincolo in nome della libertà, genera nuove forme di alienazione e perdita di autenticità.

La sociologia relazionale propone un'alternativa radicale, riconoscendo che la civilizzazione umana si fonda sulla capacità di introdurre distinzioni generative e di valorizzare le relazioni come beni in sé, non come semplici strumenti.

²¹ DONATI P., *Ripensare le generazioni e il loro intreccio*, «Studi di Sociologia», vol. 3., Milano, Vita e Pensiero, pp. 203-223, 1995a; DONATI P., *Il malessere generazionale della famiglia: dove va l'intreccio fra le generazioni?*, in DONATI P. (a cura di), *Quarto rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, Ed. S. Paolo, 1995b; DONATI P., *Politiche del tempo quotidiano e relazioni inter-generazionali nella prima adolescenza*, in I. COLOZZI E G. GIOVANNINI (a cura di), *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità*, Milano, Franco Angeli, pp. 197-232, 2003.

In questa prospettiva, la famiglia si configura come luogo privilegiato in cui la generatività sociale si esprime come genoma sociale: essa intreccia coppia e filiazione, assicura la trasmissione culturale e valoriale e costituisce la matrice originaria del genoma delle generazioni. Tale trasmissione non è una mera interiorizzazione passiva, ma un processo attivo di mediazione intergenerazionale, nel quale ogni generazione rielabora e restituisce ciò che ha ricevuto²².

Tuttavia, fermarsi alla famiglia sarebbe riduttivo. Anche la comunità civile - nelle sue molteplici espressioni: istituzioni educative, associazioni, movimenti, media, culture giovanili e comunità digitali - partecipa alla generazione e rigenerazione di legami intergenerazionali. Questi circuiti relazionali non sostituiscono la famiglia, ma la affiancano e talvolta ne compensano le fragilità, offrendo ai giovani spazi di apprendimento, socialità e riconoscimento.

Pratiche come *co-housing*, *peer-to-peer production*, *co-production* e *social streets* mostrano che i beni relazionali possono diventare la base di nuove forme di solidarietà e sociabilità. Questo "agonismo generativo" non esclude, ma crea opportunità condivise, radicate nella reciprocità e nella fiducia come capitale sociale. La "vita buona" si lega così alla capacità di generare e custodire beni relazionali, sostenuti da norme vissute non come vincoli esterni, ma come espressioni etiche della libertà interumana. In questa prospettiva, il senso dell'umano nel sociale si rivela nelle relazioni stesse, che aprono alla possibilità di un futuro generativo e solidale²³.

Da questa esigenza scaturisce la proposta di un nuovo quadro concettuale capace di illuminare le relazioni profonde che legano le generazioni: il "genoma delle generazioni", inteso come struttura dinamica di identità, valori e legami ereditati, rielaborati e trasmessi.

²² Questa prospettiva relazionale, che legge la famiglia come genoma vitale della società, non deve essere intesa come una visione tradizionalista o nostalgica della famiglia. Sarebbe riduttivo contrapporre in maniera dicotomica posizioni tradizionaliste e approcci evolucionisti o pluralisti. Non si tratta, dunque, di riaffermare l'ortodossia della famiglia nucleare (madre, padre, figlio), bensì di riconoscere la specificità della relazione familiare sui generis, che scaturisce dall'incontro inscindibile tra dimensione naturale e dimensione simbolica. La posizione relazionale del genoma sociale della famiglia non solo riconosce il pluralismo delle forme familiari, ma lo colloca entro un orizzonte di senso che non si esaurisce nella mera coesistenza indifferenziata. Tale pluralità trova fondamento in una identità "specie-specifica", radicata nella relazione inseparabile tra dimensione generativa e dimensione genitoriale. Separare la sessualità dalla riproduzione, la riproduzione dalla responsabilità genitoriale o la genitorialità dalla generatività - rendendo ciascuna dimensione indipendente e autonoma dal processo familiare - significa alterare il genoma sociale, inteso come il vero e proprio DNA della società. La stessa sociabilità, ossia la capacità di vivere in società, ha origine da questo genoma familiare. Cfr. DONATI P., *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2013.

²³ DONATI P., *Scoprire i beni relazionali. Per generare una nuova socialità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019.

2.2. Il genoma delle generazioni come modello analitico

Il concetto di genoma delle generazioni non va inteso in senso biologico, bensì come metafora sociologica e modello analitico. Esso rappresenta una struttura logico-simbolica latente che permette di leggere le relazioni intergenerazionali non come somma di individui o coorti, ma come codice generativo di socialità.

Il suo statuto epistemologico è quello di un dispositivo interpretativo: non descrive un dato empirico immediatamente osservabile, ma individua le condizioni di possibilità attraverso cui le generazioni si formano, si trasmettono e si trasformano. In altre parole, il genoma delle generazioni consente di analizzare le interdipendenze tra famiglia, comunità e società, mostrando come identità, valori e legami vengano ereditati, rielaborati e trasmessi.

Due sono gli assi fondamentali che lo compongono, ciascuno espressione di una funzione distinta:

- L'asse del legame (generatività/filiazione) costituisce lo snodo centrale, perché integra la dimensione biologico-riproduttiva con quella intenzionale, ossia la capacità di progettare e attribuire senso alla trasmissione della vita. Ogni funzione riproduttiva - che si situi nella coppia, nella famiglia nucleare o in reti parentali più ampie - è regolata da principi di reciprocità e norme morali che orientano le relazioni sponsali e di parentela.
- L'asse simbolico-valoriale (genitorialità) comprende due sottodimensioni: la disposizione a trasmettere la vita (biologica e sociale) come mediazione della continuità culturale e sociale; e la gratuità eccedente, che si manifesta come amore oblato e agapico nei confronti del figlio, manifestando la trasmissione di vita e cultura come esperienza generativa e donativa, non semplicemente contrattuale.

Il genoma delle generazioni, radicato nella famiglia ma diffuso anche nei circuiti comunitari (scuole, associazioni, media, tecnologie, culture giovanili autonome), si configura così come uno strumento concettuale per superare le letture individualistiche e binarie, aprendo a una visione autenticamente relazionale della società.

2.2.1. *Famiglia: snodo originario del genoma generazionale*

La categoria di *genoma delle generazioni* trova la sua espressione privilegiata nella genitorialità, che non può essere ridotta a mera funzione riproduttiva, ma va intesa come realtà relazionale e sociale complessa. Essa genera beni relazionali, fonda la continuità della società e integra dimensioni biologiche, simboliche e sociali, traducendole in processi di trasmissione, solidarietà e costruzione

di socialità. In questa prospettiva, la famiglia diventa lo snodo originario del genoma generazionale.

- L'etica della generatività e l'amore responsabile dei generanti. Un primo nucleo riguarda l'etica della generatività, intesa come dimensione costitutiva della relazione familiare. La famiglia è portatrice di un genoma sociale, distinto ma inseparabile da quello biologico, che le conferisce la capacità di essere fonte di socialità. La generatività non si riduce alla procreazione, ma implica intenzionalità: volontà di trasmettere vita, valori e cultura. In questa cornice, l'amore di coppia assume la forma di amore responsabile, capace di unire affettività e responsabilità etica. Non si limita alla reciprocità immediata, ma si apre al progetto familiare, alla procreazione e all'educazione. La genitorialità connette così i soggetti come generanti e generati, producendo beni relazionali che eccedono la somma dei contributi individuali.
- La parentela: relazioni intergenerazionali e trasmissione familiare. Il genoma generazionale si manifesta nelle relazioni tra generazioni, che costituiscono la trama costitutiva della famiglia. Qui si realizza la trasmissione di beni materiali e immateriali, assicurando la continuità sociale. La trasmissione immateriale comprende valori, identità, tradizioni, competenze sociali e schemi normativi, che plasmano i figli e li preparano alla partecipazione sociale. La trasmissione materiale, pur meno centrale, contribuisce al rafforzamento dei legami e alla sicurezza del nucleo. Fondamentale in questo processo è la solidarietà intergenerazionale, intesa come sostegno reciproco che permette alla famiglia di affrontare conflitti e cambiamenti mantenendo il suo ruolo di mediazione sociale. Un momento cruciale è il passaggio dal matrimonio al fare figli: la nascita del primo figlio, definito spesso come un "evento cruciale", trasforma radicalmente la coppia, ridefinendo identità e dinamiche relazionali. Questa transizione comporta rischi e costi, ma anche opportunità di crescita, e richiede sostegni sociali adeguati.
- La coppia generativa come modello proattivo nella modernità. In una società caratterizzata da pluralizzazione familiare e deistituzionalizzazione, la categoria di coppia generativa si propone come modello proattivo. Essa non si limita a condividere affettività o a garantire la riproduzione biologica, ma sceglie consapevolmente di impegnarsi in un progetto familiare capace di produrre beni relazionali e contribuire al bene comune. La coppia generativa coniuga cura reciproca, sviluppo identitario e responsabilità verso i figli, dando vita a un "Noi relazionale" che trascende le individualità. La generatività diventa così non solo scelta privata, ma anche atto sociale e politico, decisivo per la tenuta del tessuto sociale. Il "fare figli" si configura come fattore cruciale per la continuità della società e per la sua capacità di rigenerarsi attraverso beni relazionali.

- La prospettiva dalla parte del figlio. Il dibattito sulla procreazione tende a concentrarsi sul desiderio degli adulti e sulle possibilità tecnologiche. La prospettiva relazionale invita invece a partire dal figlio²⁴. Il figlio non è semplice risultato di volontà individuale o di tecnica, ma effetto emergente di una relazione generativa. La sua identità nasce fin dall'inizio come *figlio di*, inscritta in un legame di filiazione che integra dimensioni biologiche, simboliche e sociali. Il figlio testimonia la verità della relazione che lo ha generato, costituendosi come memoria vivente di una storia che lo precede. Il punto decisivo diventa allora la qualità relazionale trasmessa nel processo generativo. Le ricerche mostrano che la conoscenza delle proprie origini e il riconoscimento dei legami di filiazione sono fondamentali per l'equilibrio psico-sociale e per un'identità stabile. Per questo, studiosi come Irène Théry²⁵ hanno sottolineato l'importanza di superare l'anonimato nella donazione di gameti: ogni figlio ha diritto a sapere da chi proviene, per ragioni sia mediche sia simboliche. La categoria del *figlio* si rivela così decisiva: non è solo condizione biologica, ma posizione relazionale che tutti sperimentano. Ognuno è figlio prima di diventare individuo autonomo. Assumere questa prospettiva significa spostare l'attenzione dalla sovranità individuale alla reciprocità originaria che fonda l'esistenza. L'educazione e i processi formativi, in questa luce, non trasmettono solo competenze, ma devono valorizzare la dimensione relazionale che rende ciascuno capace di generare a sua volta. La prospettiva del figlio diventa quindi una chiave per comprendere fragilità e potenzialità delle nuove generazioni.

2.2.2. Comunità civile: custode e innovatrice del genoma generazionale

Accanto alla famiglia, la comunità civile - nelle sue molteplici articolazioni - partecipa in maniera decisiva alla generazione e rigenerazione del genoma delle generazioni. Scuole e università, associazioni, movimenti, istituzioni religiose, media, culture giovanili e ambienti digitali costituiscono spazi in cui le relazioni intergenerazionali vengono costruite, sperimentate e rinnovate. In una società segnata dal relativismo dei valori e dalla frammentazione delle appartenenze, la comunità civile assume quindi il compito di consolidare quei legami che permettono alle nuove generazioni di ricevere, comprendere e restituire la vita, i saperi e le risorse ricevute come dono:

- L'equità generazionale come principio relazionale. Il tema dell'equità fra le generazioni è centrale, ma spesso affrontato in termini riduttivi, legati a

²⁴ DONATI P., *Generare un figlio. Che cosa rende umana la generatività?*, Siena, Cantagalli, 2017.

²⁵ THÉRY I., *Des Humains comme les autres. Bioéthique, anonymat et genre du don*, Paris, Editions de l'EHESS, 2010.

risorse economiche, opportunità di lavoro o sostenibilità ambientale. Se interpretata solo come calcolo distributivo o regolazione tecnica dei diritti, l'equità rischia di ridurre le generazioni a variabili amministrative, trascurandone il fondamento relazionale. In chiave relazionale, invece, l'equità assume un significato più profondo: non si tratta solo di quanto una generazione riceve o lascia, ma della qualità dei legami che permettono la trasmissione del patrimonio sociale e culturale. Tre dimensioni fondamentali definiscono questa equità: la reciprocità, riconoscere che ogni generazione esiste grazie al dono delle precedenti; la responsabilità, assumere il compito di trasmettere beni materiali e simbolici in modo sostenibile; la rigenerazione, creare le condizioni perché i giovani possano innovare senza recidere i legami con la tradizione²⁶.

- La funzione educativa e sociale della comunità civile. La comunità civile agisce come complemento e, in alcuni casi, come sostegno compensativo della famiglia. Offre ai giovani figure di riferimento alternative, appartenenze plurali e opportunità di apprendere linguaggi e valori utili a inserirsi in una rete più ampia di significati. Questo ruolo è particolarmente rilevante quando la famiglia non può garantire supporto sufficiente o quando i cambiamenti sociali richiedono nuove competenze relazionali. Il contributo della comunità civile al genoma delle generazioni si manifesta come: socializzazione educativa, integra e amplia la trasmissione familiare, trasmettendo valori, norme e competenze sociali; costruzione di reti solidali, genera capitale sociale e rafforza la fiducia intergenerazionale; innovazione culturale, traduce i codici del genoma in pratiche, linguaggi e strumenti adeguati alla contemporaneità.
- Equità, solidarietà e responsabilità civica. Il paradigma relazionale distingue tra equità e solidarietà, pur riconoscendo la loro connessione: l'equità assicura un trattamento giusto, basato su diritti, doveri e bisogni reciproci; la solidarietà ne sostiene la realizzazione, agendo come motore delle relazioni giuste. Senza equità, la solidarietà rischia di ridursi a filantropia; senza solidarietà, l'equità si impoverisce in un calcolo impersonale. In termini operativi, ogni attore sociale declina l'equità secondo la propria logica: lo Stato attraverso politiche redistributive responsabili, il mercato con valorizzazione dei meriti senza penalizzare i più fragili, la società civile come spazio di reciprocità e la famiglia come luogo di dono e trasmissione fiduciaria. Solo la collaborazione integrata fra questi soggetti può garantire che i legami intergenerazionali non siano indeboliti o sostituiti da logiche meramente assistenziali o utilitaristiche.

²⁶ DONATI P., *Equità fra le generazioni: una nuova norma sociale*, in "Intergenerational Solidarity", Pontifical Academy of Social Sciences, *Acta* 8, Vatican City 2002.

- La comunità civile come alleata della famiglia. La comunità civile non si pone in alternativa alla famiglia, ma come suo alleato necessario. Entrambe, in dialogo, concorrono a plasmare e rigenerare il genoma delle generazioni, garantendo ai giovani appartenenza, radicamento, apertura e responsabilità verso il futuro. L'equità generazionale, intesa secondo il paradigma relazionale, diventa così una norma sociale emergente: un circuito di scambi in cui il dono iniziale della vita fonda l'obbligo morale e civico di restituire e arricchire ciò che si è ricevuto. In questo contesto, la comunità civile, insieme a istituzioni e famiglie, assume il compito di assicurare non solo la sopravvivenza delle nuove generazioni, ma la fioritura delle relazioni tra di esse, condizione imprescindibile per il bene comune.

Senza poter citare direttamente per questioni di spazio, ci si limita a indicare come esempi concreti di questa funzione della comunità civile includono programmi di *mentoring* intergenerazionale in cui studenti universitari affiancano ragazzi delle scuole superiori, trasferendo competenze sociali e culturali; o iniziative di *co-housing* e spazi condivisi tra giovani e anziani, che favoriscono scambi quotidiani di saperi, esperienze e cura reciproca. Anche piattaforme digitali progettate per il dialogo intergenerazionale, come *forum* e laboratori online che uniscono generazioni diverse attorno a progetti di cittadinanza attiva, contribuiscono a rafforzare il genoma delle generazioni.

A questo punto, avendo delineato le funzioni del genoma delle generazioni all'interno della famiglia e della comunità civile, possiamo volgere lo sguardo alle ricadute di questa prospettiva sulla comprensione concreta della condizione giovanile contemporanea. L'analisi teorica fornisce strumenti per interpretare non solo le strutture relazionali, ma anche i fenomeni quotidiani, i comportamenti e le sfide che i giovani incontrano nella costruzione delle proprie identità.

3. Come il genoma delle generazioni può aiutare a comprendere la condizione giovanile odierna

Il concetto di genoma delle generazioni fornisce una lente potente per comprendere la condizione giovanile contemporanea, mettendo in luce come le identità giovanili non si formino isolatamente, ma all'interno di reti relazionali complesse e stratificate. Esso evidenzia come le modalità di relazione tra generazioni, i codici simbolici condivisi e le narrazioni culturali e familiari influenzino profondamente le scelte, le aspettative e le opportunità dei giovani. In questa prospettiva, le difficoltà che essi sperimentano - precarietà identitaria, incertezza educativa, sfide nei rapporti interpersonali - non possono essere comprese separatamente dai contesti relazionali e dai valori trasmessi attraverso il tempo generazionale.

Il genoma delle generazioni consente di riconoscere specifici codici simbolici che strutturano le esperienze giovanili: norme, valori, consuetudini e narrazioni condivise che orientano l'agire quotidiano. Ad esempio, la valorizzazione dell'autonomia personale, la percezione del rischio lavorativo o la centralità delle reti digitali sono tutti elementi che assumono significato se interpretati come parte di un sistema relazionale intergenerazionale. Le ricerche sociologiche indicano che i giovani attivi in contesti dove le relazioni intergenerazionali sono solide mostrano maggiore capacità di costruire identità integrate e resilienza di fronte alle trasformazioni sociali²⁷. Al contrario, contesti segnati da frammentazione e individualismo generano sensazioni di disorientamento e isolamento²⁸.

Non potendo qui svolgere un'analisi approfondita, ci limitiamo a proporre due ordini di riflessioni conclusive: una di tipo logico-teorico e l'altra di orientamento pratico-educativo, ciascuna contenente indicazioni per possibili sviluppi di ricerca e intervento.

In ambito teorico, lo schema logico-interpretativo del genoma sociale implica innanzitutto che ogni lettura assolutizzante di una dimensione, che esclude le altre, risulta riduttiva, e che ogni interpretazione non relazionale porta a una comprensione parziale della complessità del fenomeno. Allo stesso modo, ogni soluzione o intervento che non parta da una prospettiva relazionale del genoma non potrà produrre risultati effettivi, generando solo trattamenti che alimentano malesseri sociali. Così come nel genoma biologico un'alterazione delle componenti può generare malattie genetiche, allo stesso modo un'alterazione del genoma sociale delle generazioni produce "malattie sociali" che colpiscono le stesse generazioni. Adottare una lettura relazionale, che interpreti la giovinezza

²⁷ Soprattutto nei periodi di maggiore crisi, come è stato il periodo storico dell'emergenza sanitaria è emersa l'importanza delle relazioni intergenerazionali in termini di resilienza. Cfr. TURNER R.N. - K. HOOKER - S.E. JARROTT - G.J. GELDHOF, *Intergenerational contact outside the family during the pandemic and its association with generativity, wellbeing, and meaning in life*, Frontiers Media, Lausanne 2021; HADI A. - M. SILVERSTEIN - V.L. BENGTSON, *Intergenerational solidarity and ambivalence in families during COVID-19: Insights from the Longitudinal Study of Generations*, Sage, London 2023; BRAVO-ANDRADE H.M. - J. CASTRO-RAMÍREZ - A.C. LUNA-BERNAL, *Factores de resiliencia en adolescentes: Relación con la familia y la escuela*, Universidad da Coruña, A Coruña 2021; ROY S. - L. AYALON, "Ok boomer": *Intergenerational tension and solidarity in the climate change discourse*, MDPI, Basel 2023; VISSER M. - G. MOLLENHORST - V. SCHUTJENS - W. VULLINGS, *Intergenerational solidarity and conflict during COVID-19: The case of the Netherlands*, Sage, London 2024.

²⁸ In merito ai temi della frammentazione, individualismo e isolamento cfr. CONTUCCI P. - C. VERNIA, *The effect of social interactions in the primary school on later academic achievement*, Cornell University, Ithaca (NY) 2014; BARRAYCOA-MARTÍNEZ J., *Individualismo y soledad en la sociedad contemporánea*, Universidad de Navarra, Pamplona 2023; PATRICK R. - M. SIMPSON, *Internalised individualism: Young people, welfare conditionality and the psychological framing of employment aspirations*, Cambridge University Press, Cambridge 2021.

considerando tutte le sue dimensioni connesse, in particolare quelle identitarie e di genere, significa rifiutare non solo interpretazioni binarie, ormai superate, ma anche approcci relativisti o meramente relazionisti, come opportunamente evidenziato da Donati, che tendono a neutralizzare le differenze o a risolverle con soluzioni post-umane.

In ambito applicativo, le implicazioni educative di questa prospettiva sono profonde. Un'educazione che consideri il genoma generazionale non si limita a trasmettere conoscenze, ma mira a costruire competenze relazionali e senso di appartenenza, promuovendo percorsi in cui giovani e adulti co-costruiscono significati e valori. Interventi educativi che applicano la prospettiva del genoma delle generazioni possono includere laboratori generazionali in cui studenti e adulti co-progettano iniziative culturali o sociali; programmi di service learning che combinano attività di volontariato con percorsi di riflessione intergenerazionale; oppure percorsi di educazione civica innovativa in cui le scuole collaborano con associazioni e comunità locali per costruire spazi di dialogo tra generazioni diverse, valorizzando i saperi esperienziali e promuovendo solidarietà e responsabilità civica. In questo modo, l'educazione diventa un processo integrale, capace di coniugare autonomia e relazionalità, formazione individuale e costruzione di capitale sociale. In primo luogo, la prospettiva del genoma delle generazioni permette di leggere le ambivalenze identitarie che caratterizzano le nuove generazioni. Da un lato, i giovani sono esposti a una pluralità di modelli culturali e narrativi - quelli ereditati dalle generazioni precedenti, quelli veicolati dai media digitali e quelli promossi da nuove forme di socialità globale. Dall'altro lato, tale molteplicità genera incertezza, senso di precarietà e fatica nel costruire appartenenze stabili. Il genoma delle generazioni mostra come questi processi non siano soltanto individuali, ma frutto di un'interazione continua tra codici simbolici trasmessi e innovazioni emergenti.

In secondo luogo, il concetto consente di cogliere la trasformazione del rapporto con il tempo e con le generazioni precedenti. I giovani vivono in un orizzonte segnato dalla simultaneità e dall'immediatezza, che rende più difficile riconoscere il valore della memoria e della trasmissione intergenerazionale. Tuttavia, proprio in questa tensione si aprono spazi di creatività: la capacità di rielaborare i codici ricevuti per costruire nuove forme di convivenza e di solidarietà. In tal senso, il genoma non è una struttura rigida, ma un potenziale dinamico che si rinnova nel dialogo tra passato, presente e futuro.

Un terzo ambito riguarda le relazioni affettive e sociali. Le nuove generazioni sperimentano legami fluidi e talvolta fragili, che riflettono la difficoltà a coniugare autonomia personale e responsabilità reciproca. Il genoma delle generazioni permette di interpretare tali dinamiche come il risultato della tensione tra matrici simboliche differenti: quella individualista, che enfatizza l'autorealiz-

zazione, e quella relazionale, che richiama alla reciprocità e al dono. Il compito educativo consiste allora nell'aiutare i giovani a riconoscere questa tensione e a generare forme relazionali capaci di integrare libertà e responsabilità.

Infine, adottare la lente del genoma delle generazioni significa anche ripensare le politiche educative e sociali: interventi mirati non solo all'individuo, ma alla rete di relazioni in cui è inserito, valorizzando le eredità culturali e simboliche, promuovendo solidarietà intergenerazionale e fornendo strumenti concreti per affrontare le sfide contemporanee. In questo senso, il genoma delle generazioni si propone come chiave interpretativa capace di far emergere tanto le criticità quanto le risorse della condizione giovanile odierna. Esso consente di andare oltre una lettura individualistica dei problemi giovanili, mostrando come le identità, i legami e le aspirazioni dei giovani siano il risultato di un tessuto simbolico e relazionale che precede gli individui e che si rinnova attraverso di essi.

L'organismo davvero formativo Un percorso di ricerca qualitativa degli Enti di Formazione Professionale di ispirazione cristiana

ROBERTO FRANCHINI¹

Premessa

In un recente contributo (Franchini, 2025) si è delineato il perimetro e la profondità di una sorta di terremoto curricolare: l'avvento dell'AI provoca infatti un radicale cambiamento nella concezione degli esiti (*outcome*) dei sistemi educativi, dando ulteriore, e forse definitiva spinta verso le competenze trasversali. Come raccomandato dall'OCSE, all'interno dell'agenda 2030, e come ulteriormente indicato dalla nuova Legge 22/2025 sulle competenze non cognitive, occorre dotare i giovani di una sorta di "Bussola per l'apprendimento" (Franchini, 2025b), che metta loro in grado di apprendere in modo ubiquo e auto-determinato. Sempre meno responsabilizzate su contenuti specifici, e allontanandosi dal concetto di "standard", le istituzioni scolastiche e formative dovranno rendere estensivo il principio della personalizzazione, normalmente riservato ad allievi in difficoltà, lasciando che i giovani scelgano che cosa e quando apprendere, entro il perimetro degli Assi Culturali.

1. Processi ed esiti

Il ripensamento degli esiti (*outcome*) dei percorsi formativi non è ancora stato sufficientemente accompagnato da una conseguente rilettura dei modelli organizzativi delle istituzioni che li predispongono. I leader presenti e futuri devono farsi coinvolgere da questo tipo di responsabilità, smettendo di essere i custodi del presente, per diventare costruttori del futuro. Nella storia dell'educazione, infatti, spesso alle dichiarazioni di intenti non corrispondono le conseguenti mutazioni organizzative, talora necessarie per dare reale seguito agli scopi enunciati. Occorre prendere consapevolezza di come e quanto gli elementi di processo influenzano gli esiti, ostacolandone o favorendone il raggiungimento.

¹ Università Cattolica di Milano.

In un altro contributo (Franchini, 2021) si è tentata una riorganizzazione concettuale degli elementi in campo, attraverso la suddivisione in tre categorie: input, processi, risultati (outcome).

	Definizione	Esempi
Input	Risorse coinvolte nell'erogazione di un servizio	Insegnanti Risorse didattiche Spazi Soldi
Processi	Che cosa un'organizzazione fa con le risorse (input) a disposizione	Procedure Azioni dirette all'utente (es. lezioni, colloqui con le famiglie, etc.) Azioni indirette (es. definizione dell'orario) Formazione del personale
Risultati (outcome)	Gli esiti attesi in forza del servizio erogato	Apprendimento

Fig. 1 Il quadro organizzativo

La categoria degli input (risorse) racchiude tutti gli elementi che sono necessari alle istituzioni per erogare il loro servizio. La seconda categoria, quella dei processi, contiene ogni aspetto organizzativo che dispone ed articola le risorse, rendendole atte alla produzione del servizio. L'ultima categoria, quella degli esiti (outcome), consiste nell'idea di ciò che gli allievi devono apprendere... il curriculum, in sostanza. Come in ogni visione d'impresa (nel nostro caso "impresa educativa"), i processi devono per loro natura essere allineati ai risultati, ovvero mantenere la loro natura strumentale rispetto ai fini propri dell'istituzione.

Pertanto, se cambiano gli scopi dell'istituzione scolastica e formativa, deve cambiare il modello organizzativo, in modo altrettanto allineato. Per troppo tempo il mondo della ricerca pedagogica e didattica ha inaugurato e diffuso valori, mete e parole chiave come competenza e personalizzazione senza occuparsi, se non in modo marginale, di quali elementi di processo sono in grado di dare concretezza, allineandosi alla nuova missione educativa.

2. Il cammino degli organismi formativi di ispirazione cristiana

In coerenza con quanto delineato, negli ultimi cinque anni, gli organismi formativi di ispirazione cristiana, uniti nella Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale, hanno riflettuto prima sul *cosa* (esiti) e poi sul *come* (processi organizzativi). In un primo tempo, negli anni 2021 e 2022,

la maggior parte degli enti CONFAP ha partecipato al progetto Assi Culturali, Il cui esito è consistito nell'elaborazione di un curriculum fondativo per la vita e per il lavoro.

In seguito, proprio la ricchezza di questo curriculum, centrato sulle competenze chiave, ha messo in luce la potenziale contraddizione tra curriculum esplicito (cosa insegnare) e curriculum implicito (come e in che tipo di organizzazione). Insomma, è cresciuta la consapevolezza di alcuni rischi presenti nelle normali vicende delle organizzazioni formative, anche di ispirazione cristiana, ovvero:

- l'impegno principale dei direttori e delle figure di quadro potrebbe essere legato a problematiche di mantenimento, mentre la caratterizzazione pedagogica rischia di essere affidata alla libertà dei singoli formatori (la cosiddetta autonomia del docente); in questo modo, gli elementi caratterizzanti (stile educativo, progetto formativo, impronta didattica, etc.) potrebbero essere lasciate all'iniziativa del singolo, mentre si fatica a costruire forme efficaci di leadership educativa;
- in questo tempo di cambiamento d'epoca (Papa Francesco), le forme organizzative dei centri potrebbero rimanere irrigidite sulla tradizione, configurando spazi, tempi e risorse (aule, orari e ausili) che non aiutano la caratterizzazione educativa.

Nel 2024 è nata dunque la decisione di mettere in campo un progetto trasformativo, in grado di far riflettere i leader e le loro organizzazioni sui modelli organizzativi, facilitando la loro trasformazione, per allinearli alle esigenze dei nuovi bisogni educativi. Infatti, il tradizionale modello di aule e classi è sembrato inadatto alla centralità delle competenze trasversali.

Ha preso così avvio un percorso di ricerca, avente come esito, complementare al Curriculum per la Vita e per il Lavoro, la messa a punto di un sistema di indicatori (*markers*) in grado di contrassegnare in senso apostolico, carismatico e pedagogico le organizzazioni di ispirazione cristiane, facendo di esse "Organismi Davvero Formativi".

In sostanza, si è trattato di un percorso Delphi di ricerca qualitativa: attraverso la ciclicità di più fasi di espressione di opinioni da parte di esperti e attori sociali, il percorso Delphi ha infatti lo scopo di far convergere il parere di molti in un unico referenziale, completo e condiviso, che faccia da base ad ulteriori obiettivi. Nel caso di specie, il percorso Delphi aveva lo scopo di mettere a punto una sorta di Raccomandazione o Linea Guida sui fattori organizzativi delle istituzioni scolastiche e formative. L'esito del percorso, insomma, è stata la messa a punto di un pacchetto di domini e indicatori di "caratterizzazione pedagogica" dell'organizzazione formativa.

3. La prima fase del percorso Delphi

La prima fase del percorso di ricerca qualitativa è consistita in un'intervista qualitativa a quindici esperti di rango nazionale ed europeo, rappresentativi delle principali istituzioni e stakeholder nel settore dell'Istruzione e Formazione Professionale (Ministero dell'Istruzione, INVALSI, INDIRE, Cedefop, INAPP, Forma, etc.)

La traccia dell'intervista è la seguente:

Intervista qualitativa ad esperti

1. Quali trasformazioni attendono gli organismi formativi per essere davvero formativi nell'attuale contesto?
2. Quali aspetti dell'organizzazione formativa hanno maggiore impatto sull'efficacia dei processi educativi?
3. La tradizionale organizzazione degli spazi, fatta di aule e corridoi, richiede dei correttivi?
4. Come dovrebbe essere articolato lo spazio formativo?
5. Per quanto riguarda il tempo, l'impostazione tradizionale degli "orari" funziona? o quali trasformazioni richiede?
6. Quali sono le modalità di raggruppamento più idonee allo sviluppo delle competenze nell'attuale contesto?
7. Quali risorse didattiche oggi sono necessarie?
8. Quale spazio per le tecnologie? e per quali usi?
9. Come cambia la figura del formatore? sono necessarie altre funzioni, o persino altre figure professionali?

Di seguito sono sintetizzati gli esiti della prima fase del Delphi, suddivisi per gli item di indagine.

1. Quali **trasformazioni** attendono gli organismi formativi per essere davvero formativi nell'attuale contesto?
 - **Personalizzazione e individualizzazione della formazione:** investire e puntare sulla personalizzazione e individualizzazione del curriculum; oltre alla valorizzazione dell'individualità degli studenti. Attenzione alla rete (interdisciplinare e aperta al territorio) per l'apprendimento permanente;
 - **Innovazione didattica e metodologica:** rinnovamento delle metodologie didattiche (esperienze pratiche e orientate al lavoro); attenzione agli approcci pedagogici innovativi (cooperative learning, flipped classroom e blended learning); innovazione curricolare per rispondere alle esigenze attuali e future del mercato del lavoro e della società. Utilizzo delle nuove tecnologie come mezzo di formazione;

- **Focus sulle competenze trasversali e soft skills:** sviluppo di competenze strategiche (trasversali, verdi e digitali²), soft skills, e competenze socio-emotive. Cultura umanistica e della formazione legata all'umanesimo europeo;
 - **Collaborazione con il territorio e il mondo del lavoro (imprese)³:** valorizzare il dialogo con l'imprenditorialità locale; collaborazione tra organismi formativi, imprese e istituzioni pubbliche per la costruzione di reti per favorire lo scambio di conoscenze e buone pratiche. Costruzione di comunità educanti;
 - **Equità e inclusività:** superamento della sperequazione territoriale; formazione accessibile e inclusiva per tutti; attenzione al contrasto all'abbandono scolastico;
 - **Professionalità dei docenti:** investimento sulla formazione dei docenti; lavorare sulle competenze formative, socio-emotive, trasversali del personale docente.
2. Quali aspetti dell'organizzazione formativa hanno maggiore impatto sull'efficacia dei processi educativi?
- Personalizzazione e flessibilità
 - Qualità del personale e collegialità
 - Presenza del Presidio Pedagogico ed "ecosistema educativo"
 - Formazione Continua e Lifelong Learning (sviluppo di capacità di auto-aggiornamento e adattamento)
 - Relazioni umanistiche e dimensione educativa
 - Connessione con il mercato del lavoro e innovazione (processi e tecnologie)
 - Governance aperta e struttura organizzativa integrata (i dirigenti scolastici, docenti studenti e famiglie)

² La Raccomandazione (2020/C 417/01) cita che "scuole, istituzioni di formazione e università si trovano in una posizione privilegiata per intavolare con gli alunni, i genitori, le imprese e la comunità in generale un dialogo sui cambiamenti necessari per il successo della transizione. Per cogliere i benefici della transizione verde è fondamentale dedicarsi pro-attivamente al miglioramento e alla riqualificazione delle competenze". Secondo la raccomandazione del Consiglio relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, oltre la metà degli Stati membri prevede di integrare le capacità e le competenze digitali nei programmi di Istruzione e Formazione Professionale.

³ Modalità per l'apprendimento basato sul lavoro e l'apprendistato, i programmi interdisciplinari o i corsi brevi che conducono all'acquisizione di microcredenziali, secondo le Raccomandazione del Consiglio, del 23 novembre 2023, sul miglioramento dell'offerta di abilità e competenze digitali nell'istruzione e nella formazione.

3. La tradizionale organizzazione degli spazi, fatta di aule e corridoi, richiede dei correttivi? Come dovrebbe essere articolato lo spazio formativo?

- **Flessibilità e multifunzionalità degli spazi:** spazi riconfigurabili, adattabili a varie esigenze didattiche e stili di apprendimento, con setting mobili e configurazioni diverse (attenzione al “bello”); aule e laboratori integrati (biblioteche diffuse, laboratori, aree per il lavoro di gruppo, spazi per attività sociali e ricreative, promuovendo la contaminazione tra discipline;
- **Co-progettazione e coinvolgimento della comunità educativa:** spazi co-progettati con il coinvolgimento di architetti, docenti/formatori e studenti. Creazione di spazi che favoriscano la formazione continua e permanente, adattandosi alle esigenze di aggiornamento e riqualificazione professionale, promuovendo la dimensione educativa e relazionale tra docenti e discenti;
- **Innovazione didattica e tecnologica;**
- **Accessibilità e inclusione:** spazi inclusivi e accessibili a tutti gli studenti, che promuovano opportunità di apprendimento sia formale che non formale e accolgano le diversità nell’apprendimento.

4. Per quanto riguarda il tempo, l’impostazione tradizionale degli “orari” funziona? O quali trasformazioni richiede?

- **Flessibilità:** personalizzazione (sia per quanto riguarda la tempistica che le modalità di apprendimento) e adattamento del tempo alle esigenze individuali e ai diversi stili di apprendimento degli studenti. Tempi diversi per momenti individuali e di gruppo. Tempo che supporti la motivazione degli studenti e favorisca un approccio leggero e non oppressivo;
- **Ritualizzazione di momenti chiave:** importanza di ritualizzare determinati momenti nel processo formativo, come ingressi, successi, e riflessioni, per conferire significato e struttura agli interventi educativi;
- **Collaborazione e co-progettazione:** il tempo deve prevedere opportunità per la co-progettazione tra docenti e studenti, favorendo la collaborazione e il lavoro di gruppo;
- **Diversificazione:** importanza di integrare momenti di apprendimento pratico e laboratoriale, nonché l’uso di modalità di apprendimento diverse e innovative, in un contesto che può includere anche il tempo dedicato all’auto-apprendimento e alla riflessione;
- **Adeguamento ai contesti professionali.**

5. Quali sono le modalità di raggruppamento più idonee allo sviluppo delle competenze nell'attuale contesto?

- **Lavoro di gruppo e collaborazione:** lavoro di gruppo per lo sviluppo delle competenze, non solo tecniche e cognitive, ma anche socio-emotive e trasversali⁴. È necessario utilizzare una varietà di modalità di raggruppamento. Es. gruppi eterogenei e omogenei (alternare tra gruppi di diverse composizioni per sfruttare al meglio le competenze e le esperienze degli studenti); gruppi per progetti e compiti reali; gruppi di scambi internazionali e interculturali;
- **Flessibilità e adattamento:** l'organizzazione dei gruppi sia flessibile e adattabile alle esigenze e dinamiche degli studenti. Scardinare la rigidità delle classi tradizionali e di adottare spazi e tempi più flessibili;
- **Progettazione e pianificazione:** curriculum aperto e flessibile che consenta agli studenti di mettersi in gioco e collaborare in contesti variabili;
- **Apprendimento cooperativo e competenze trasversali:** le tecniche di cooperative learning e l'acquisizione di competenze trasversali, come il pensiero critico, la comunicazione e il *problem solving*, sono considerate cruciali. Importanza della mediazione e del dialogo.

6. Quali risorse didattiche oggi sono necessarie?

- **Risorse umane e relazionali:** i formatori, tutor e professionisti del settore devono possedere competenze per collaborare, guidare e stimolare gli studenti. Il formatore è considerato una risorsa chiave per il successo educativo, il quale deve essere capace di adattare e utilizzare le risorse didattiche in modo flessibile e creativo, per facilitare l'apprendimento e personalizzare i contenuti;
- **Spazi e ambienti**
- **Tecnologie e risorse digitali:** risorse digitali, tecnologie multimediali e piattaforme digitali, integrate efficacemente nel contesto formativo;
- **Integrazione di risorse diversificate:** un mix di risorse, comprendente sia quelle digitali che tradizionali (libri) e materiali didattici fisici (ambienti);
- **Apprendimento esperienziale e pratico:** visite, incontri con professionisti e attività di alternanza, esperienze Erasmus etc.;
- Collaborazione con il territorio e il mondo del lavoro.

L'Universal Design for Learning (UDL) è stato menzionato come un principio guida per la progettazione delle risorse didattiche.

⁴ Le competenze coinvolte nell'intelligenza emotiva sono cinque: la consapevolezza di sé, la capacità di autocontrollo e gestione dello stress, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali. <http://documenti.camera.it/leg18/dossier/Testi/CU0168.htm>

Cantiere delle riforme: A vent'anni dal d.lgs. 226/2005: la leFP è diventata maggiorenne?

(a cura di Arduino Salatin, Giuseppe Schiboni, Paola Vacchina,
Andrea Simoncini, Giulio M. Salerno, Emmanuele Crispolti)

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

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

Nota introduttiva

a cura di **Arduino Salatin**

Professore Emerito IUSVE Venezia

Questo inserto intende proporre un rapido bilancio delle trasformazioni della IeFP nell'ultimo ventennio, a partire quindi dal Decreto legislativo n.226 del 2005 che sancì la strada al pieno riconoscimento dell'offerta regionale della IeFP come parte del sistema nazionale di istruzione e formazione. Si tratta, come si vedrà dai vari contributi qui riportati, di un percorso non ancora del tutto compiuto, ma che si è via via consolidato nel tempo fino alla costituzione della "filiera tecnologico-professionale" (Legge 121/2024), il cui carattere "ordinamentale" è stato recentemente ribadito dal Decreto-legge 9 settembre 2025, n. 127.

Il fascicolo si divide in due parti:

a) la prima è composta da 2 "interviste parallele" rivolte a:

– **Giuseppe Schiboni**, Assessore al Lavoro, Scuola, Formazione, Ricerca, Merito e Urbanistica della Regione Lazio e Coordinatore della Commissione Istruzione, Università e Ricerca della Conferenza delle Regioni,

– **Paola Vacchina**, Presidente dell'Associazione nazionale degli Enti di Formazione Professionale FORMA.

La redazione ha posto a questi interlocutori tre domande guida comuni:

1. *Dopo vent'anni dall'art.15 (comma 4) del D.Lgs. 226/2005, la IeFP può essere considerata a pieno titolo come parte costitutiva del sistema nazionale di istruzione e formazione? Perché?*
2. *Quali punti di forza e di criticità sono da evidenziare in questo ventennio?*
3. *Quali prospettive vedete a medio termine, anche rispetto alle più recenti politiche delineate dall'Unione Europea in materia?*

A queste interviste si aggiunge il testo dell'intervento tenuto da **Andrea Simoncini**, dirigente presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, in occasione del Convegno organizzato dal Ciofs-fp il 15 aprile 2025 a Roma presso la Sala della Regina alla Camera dei Deputati.

Dalle risposte dei due intervistati e dal contributo di Simoncini, emerge un mosaico di opinioni piuttosto variegato, ma con significative convergenze; esse si possono riassumere nei seguenti punti:

– *Il bilancio del ventennio* è nel complesso molto positivo, sia in termini quantitativi che in termini istituzionali, in quanto si può dire che la IeFP è diventata sicuramente "parte integrante ed insostituibile del sistema nazionale di istruzione e formazione" (Vacchina). In particolare, essa "contribuisce all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e formazione e garantisce standard qualitativi uniformi rispetto ai LEP" (Schiboni). Simoncini ci ricorda, inoltre, che con la IeFP "nasce l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni" quale "grammatica del lavoro", comune a tutti i sistemi di istruzione e formazione di ogni ordine e grado.

– *I punti di forza* principali riguardano: gli "alti livelli di successo formativo, anche superiori a quelli degli istituti professionali, alti tassi di successo occupazione o di prosecuzione degli studi, ma soprattutto bassissimi livelli di inattività" (Simoncini). L'evoluzione della IeFP è stata caratterizzata da una serie di importanti elementi positivi (Schiboni), tra cui: una sempre maggiore integrazione tra istruzione, formazione e lavoro, in chiave di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, un incremento e diversificazione dei percorsi (con il prolungamento sempre più generalizzato ai quarti anni), una forte attenzione all'inserimento lavorativo, il rafforzamento delle azioni di sistema soprattutto nelle attività di orientamento e accompagnamento dei giovani. Secondo Vacchina, la IeFP si connota come "dinamica e inclusiva; non teme

l'innovazione, la tecnologia, il lavoro e li rende accessibili ai giovani, con attenzione alla loro sicurezza e alla centralità della persona".

– *I punti di criticità* risiedono soprattutto (Vacchina) nella crescita disomogenea, con notevoli disparità a livello regionale e territoriale, nell'incertezza dei finanziamenti e nella conseguente mancanza di continuità dell'offerta formativa. Non a caso, Simoncini richiama i molteplici divari esistenti: finanziari, territoriali, ordinamentali (tra sistemi scolastici e formativi), settoriali, anagrafici e di genere. In realtà, le criticità sono in qualche modo "legate ai punti di forza" (Schiboni) e riguardano: la scarsa uniformità nella realizzazione dei percorsi formativi a livello regionale, l'efficacia dell'integrazione col mondo del lavoro (in termini di reale spendibilità e/o scarsità di alcune figure professionali, a fronte della domanda del mondo del lavoro), il completamento del processo di integrazione della IeFP con "gli altri livelli di istruzione e formazione" (evidenziato anche in occasione della sperimentazione del 4+2).

– *In termini di prospettive*, la Iefp dovrebbe anzitutto "continuare ad essere l'avamposto innovativo dell'istruzione e formazione secondaria di secondo grado" (Vacchina), cercando di "evolvere adeguandosi alle transizioni del mercato del lavoro", aprendosi anche ai giovani-adulti e agli adulti, "soprattutto nella versione duale in apprendistato". Essa, infatti, come sostiene Schiboni, "dovrebbe essere parte di una proposta di apprendimento permanente che permetta ai lavoratori di aggiornare le proprie competenze nel corso della vita professionale", a fronte degli straordinari cambiamenti tecnologici, culturali e sociali in atto; inoltre, la IeFP "è chiamata a promuovere la sostenibilità, integrando competenze verdi e digitali nei percorsi formativi", nonché a rafforzare sempre più la propria dimensione internazionale.

Per ridurre i divari, occorrerà (Simoncini): aggiornare costantemente il Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi, radicare maggiormente l'offerta formativa rispetto alle vocazioni territoriali e ripensare le attuali politiche di investimento nella IeFP.

b) la seconda parte è imperniata sui **contributi di 2 esperti** che da molti anni studiano con particolare attenzione l'evoluzione di questo comparto; si tratta di:

– *Giulio M. Salerno*, professore ordinario di Diritto costituzionale e pubblico presso l'Università di Macerata;

– *Emmanuele Crispolti*, responsabile della "Struttura sistemi formativi" dell'INAPP.

Anch'essi restituiscono un quadro di luci ed ombre.

Salerno propone una riflessione sui profili costituzionali e giuridici assunti dalla IeFP, in cui si sottolinea come la IeFP debba assolutamente "essere considerata a pieno titolo come parte costitutiva del sistema nazionale di istruzione e formazione"; ciò anche se permangono non poche criticità sul piano della traduzione concreta dei dettati costituzionali, specialmente verso una piena omogeneità della disciplina legislativa delle varie regioni, nonché della stabilità e sostenibilità finanziaria dei servizi (anche rispetto ai LEP).

Crispolti offre una rilettura, in chiave longitudinale, dei principali dati delle analisi e dalle prospettive emergenti tratte dai vari "Rapporti" annuali (dell'ISFOL prima e dell'INAPP poi), in particolare a partire dall'anno formativo 2011-12, data in cui il sistema della IeFP comincia ad assumere una configurazione "ordinamentale". In esso, vengono evidenziati i divari territoriali che rendono lampante "l'assenza di un sistema unitario per l'intero paese", nonostante la costante crescita degli iscritti ai percorsi di IeFP (arrivati a 210.000 nel 2024). Tale crescita, tuttavia, raggiunge - a livello nazionale - poco meno dell'8% delle coorti di giovani 14-18enni e resta per il 67% collocata nel Nord del paese. L'autore segnala infine gli importanti risultati ottenuti sul piano regolamentare, come gli standard di base, ormai diventati omogenei, anche se essi devono essere completati dal punto di vista sistemico, soprattutto nei passaggi tra le diverse filiere scolastiche e verso la formazione terziaria degli ITS.

Intervista a Giuseppe Schiboni

Assessore Lavoro, Scuola, Formazione, Ricerca, Merito e Urbanistica
della Regione Lazio e Coordinatore della Commissione Istruzione,
Università e Ricerca della Conferenza delle Regioni, Roma

1. Dopo vent'anni dall'art.15 (comma 4) del D.Lgs. 226/2005, la IeFP può essere considerata a pieno titolo come parte costitutiva del sistema nazionale di istruzione e formazione? Perché?

Certamente, dopo vent'anni, la IeFP può essere considerata a pieno titolo parte del sistema nazionale di istruzione e formazione; infatti, contribuisce all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e formazione e garantisce standard qualitativi uniformi attraverso i LEP.

La Regione Lazio ha organizzato il proprio sistema di IeFP attraverso la complementarità di ruoli e di pratiche tra enti di formazione privati accreditati e centri di formazione a gestione diretta da parte delle Amministrazioni provinciali e della Città Metropolitana di Roma Capitale. E sono venti anni che l'Amministrazione regionale allestisce l'offerta formativa in favore degli adolescenti in obbligo di istruzione, per dare un futuro possibile a migliaia di giovani, con un investimento determinante che, oggi, supera i 45 milioni di euro.

Negli ultimi 20 anni, il sistema della IeFP ha subito una significativa evoluzione, diventando un canale sempre più importante per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e per l'acquisizione di qualifiche professionali.

Questa evoluzione è stata caratterizzata da alcune linee direttrici:

- una sempre maggiore integrazione tra istruzione e formazione: i percorsi di IeFP sono sempre più riconosciuti come parte integrante del sistema educativo, con possibilità di passare dai percorsi formativi alla scuola superiore e viceversa, grazie a passerelle e riconoscimenti di crediti formativi;
- un incremento e una diversificazione dei percorsi: i giovani possono scegliere tra una vasta gamma di percorsi formativi, tra

diversi settori professionali, ben collegati alle esigenze del mercato del lavoro ed alla sua evoluzione;

- una forte attenzione all'inserimento lavorativo: i percorsi di IeFP sono progettati per fornire ai giovani competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, facilitando il loro inserimento professionale;
- una differenziazione della durata: i percorsi di IeFP possono avere sia una durata triennale (al termine dei quali si consegue una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale ed europeo, corrispondente al livello 3 del Quadro Europeo delle Qualifiche - EQF) che una durata quadriennale che, attraverso la frequenza del quarto anno permette di conseguire un diploma professionale, aprendo ulteriori opportunità sia formative che professionali;
- l'introduzione di ulteriori segmenti quali i percorsi in modalità di apprendimento duale, che prevedono una ancor più forte integrazione con il mondo del lavoro, con attività formative svolte direttamente in azienda e l'introduzione dei percorsi della "Filiera formativa tecnologico-professionale" che ha rappresentato il principale elemento di innovatività del "Piano dell'offerta formativa regionale" nell'anno scolastico 2024-2025;
- un rafforzamento delle azioni di sistema ossia delle attività di orientamento e accompagnamento finalizzate a supportare i giovani nelle scelte.

Un indicatore di questo consolidamento del sistema, nella nostra regione, può essere visto anche nel fatto che, nel corso degli anni, nel Lazio, il numero di iscritti ai percorsi di IeFP è aumentato considerevolmente: siamo passati dai n. 263 percorsi con 4.733 allievi dell'anno formativo 2005/2006, agli attuali n. 587 percorsi con 11.049 allievi dell'anno for-

mativo 2024/2025¹, confermando l'efficacia dei percorsi formativi di IeFP in relazione alle esigenze degli studenti e ai fabbisogni del mercato del lavoro locale.

Per raggiungere questo risultato il nostro sistema di IeFP ha operato un continuo miglioramento anche delle strutture e dei programmi didattici.

Infine, dal prossimo anno formativo, l'Amministrazione regionale ha previsto un ulteriore contributo al rafforzamento del sistema di IeFP nella direzione di una maggiore omogeneità e standardizzazione delle pratiche.

L'Amministrazione regionale ha predisposto, infatti, uno "schema di Avviso" da adottare a cura delle Amministrazioni provinciali e della Città Metropolitana di Roma Capitale.

L'introduzione di tale dispositivo, oltre a garantire adeguati standard di servizio, assicura allo stesso tempo, la necessaria attenzione alle esigenze organizzative e finanziarie di una pubblica amministrazione in costante evoluzione e che necessita di pratiche sempre più rigorose.

Già queste brevi considerazioni sono sufficienti ad evidenziare chiaramente come il sistema della IeFP sia divenuto parte integrante del sistema nazionale di istruzione e formazione e come la Regione Lazio ne abbia fatto un importante pilastro all'interno del proprio sistema formativo.

2. Quali punti di forza e di criticità sono da evidenziare in questo ventennio?

Questo ventennio ci ha permesso di mettere a fuoco gli indiscutibili punti di forza dell'offerta formativa di IeFP ma anche di poter riflettere sulle indubbie criticità che ancora sono da affrontare.

Ad un primo sguardo potremmo dire che i punti di forza si evidenziano:

- nel consolidamento di un'offerta di percorsi professionalizzanti che pongono un forte accento su competenze pratiche e immediatamente spendibili nel mercato del lavoro;
- nel rafforzamento dell'integrazione tra formazione e lavoro con la previsione, nei percorsi formativi, di stage e tirocini che

facilitano l'ingresso nel sistema produttivo e favoriscono un apprendimento esperienziale e più concreto;

- nella possibilità di acquisire qualifiche riconosciute sia a livello regionale che nazionale ed europeo (corrispondenti al livello 3 del Quadro Europeo delle Qualifiche), ossia titoli validi per un rapido inserimento lavorativo, consentendo - parallelamente - l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e offrendo quindi una valida alternativa all'istruzione tradizionale;
- nel contrasto alla dispersione scolastica e alla prevenzione dell'abbandono scolastico che costituiscono obiettivi chiave dei percorsi formativi di IeFP, attraverso alcune caratteristiche peculiari di tali percorsi quali per esempio:
 - il fatto che i moduli siano progettati per favorire la motivazione e l'apprendimento attivo, con un approccio pratico e laboratoriale;
 - il fatto che vi sia un supporto personalizzato con presenza di tutor e figure di supporto per sostenere gli allievi nel superamento delle difficoltà;
 - la presenza di periodi di "alternanza scuola-lavoro", oggi rinominata formazione scuola-lavoro, che costituisce un aspetto importante dei percorsi IeFP, che consente agli allievi di sperimentare direttamente il mondo del lavoro.

La IeFP acquisisce un ruolo cruciale nella strategia di prevenzione dell'abbandono scolastico e offre una valida alternativa ai giovani a rischio di dispersione.

Ma, a mio avviso, c'è un altro punto di forza molto importante che è apparso sempre più chiaro in questi anni.

Mi riferisco al fatto che, con l'avvio dei percorsi triennali, che introducono e rafforzano le competenze teoriche e quelle trasversali, si è intrapreso un percorso, spesso faticoso, finalizzato a superare lo stereotipo che riconduce la formazione professionale alle esigenze ed alle difficoltà dei giovani che "non riescono nello studio" e che, pertanto, si orientano verso la pratica.

L'offerta formativa di IeFP è infatti contraddistinta da una proposta educativa che

¹ Nello specifico si tratta di n. 407 corsi di IeFP per n. 8134 allievi; di n. 16 corsi di Filiera per n. 400 allievi e di n. 164 corsi del sistema Duale per n. 2515 allievi.

vuole tentare di ricucire lo strappo tra la cultura del fare e quella del sapere e, come sappiamo, molti sono gli esempi dei danni che questa frattura reca ai processi di crescita e socializzazione degli adolescenti.

Pertanto, come l'esperienza ha dimostrato in questi anni, i percorsi professionalizzanti e i percorsi educativi non vanno tenuti distanti ma vanno armonizzati e appare quindi utile proseguire nello sforzo di superare questa dicotomia.

Questo ci introduce al tema delle criticità che la IeFP incontra tutt'ora nel suo percorso che sono, in parte, legate ai punti di forza di cui abbiamo parlato e ne mostrano il tratto di strada ancora da percorrere.

Infatti, se l'aver intrapreso il percorso per superare la frattura tra cultura del fare e cultura del sapere è senz'altro un punto di forza, la scarsa considerazione di cui il sistema di IeFP tutt'ora risente è un punto di debolezza, ed appare evidente come la prospettiva di un reale e completo affrancamento del sistema di IeFP dal ruolo di bacino di raccolta dell'insuccesso scolastico sia ancora lontana.

Ma quali sono le ulteriori criticità?

Innanzitutto, la scarsa uniformità nella realizzazione dei percorsi formativi, anche tra le diverse regioni, che crea disparità nella qualità della formazione.

Si tratta di una tematica molto importante che dovrebbe mettere al centro della riflessione oltre alle tematiche consuete (ripartizione delle aree dei percorsi, loro durata, contenuti di massima, ecc.) anche il tema della prospettiva da riservare alle competenze trasversali nei processi educativi degli adolescenti.

Una prospettiva lungimirante, basata sull'esperienza di questi anni, più che di revisione dei contenuti professionalizzanti dell'offerta formativa, dovrebbe occuparsi del recupero della centralità del profilo educativo della formazione professionale.

Offrire agli adolescenti investimenti formativi che non si collochino soltanto sul piano dell'apprendimento tecnico garantirebbe anche performances più efficaci nel contenimento della dispersione.

Un'ulteriore criticità riguarda la reale ed efficace integrazione con il mondo del lavoro. Infatti, per quanto si siano fatti passi avanti nel dialogo tra gli attori dei due sistemi, siamo ancora di fronte a numerose difficoltà. Mi riferisco al problema di spendibilità di alcune qualifiche professionali, alla scarsità di figure

professionali formate in alcuni settori ed alla sovrabbondanza di offerta in altri comparti.

Quindi, nonostante gli stage, gli strumenti e le figure di presidio dei tirocini, l'effettiva integrazione con le aziende è, spesso, ancora problematica ed esiste, tutt'oggi, una certa difficoltà nel garantire una reale corrispondenza tra i percorsi formativi offerti e le reali esigenze del mondo del lavoro.

A ciò si aggiunge, soprattutto in alcuni territori regionali, la scarsa presenza di realtà produttive che incide negativamente sul processo descritto.

Infine, anche il processo di integrazione della IeFP con gli altri livelli di istruzione e formazione non è ancora pienamente compiuto.

Come abbiamo visto in occasione dell'avvio dei percorsi sperimentali di filiera nell'anno formativo 2024-2025, non bastano le disposizioni di legge a far decollare un progetto.

Occorre mettere in campo anche un'organizzazione complessa che riesca a motivare i docenti all'aggiornamento e ad accogliere i cambiamenti che possono riguardare l'organizzazione del curriculum, delle metodologie didattiche ecc.

In un sistema educativo compiuto, realtà scolastiche e formative che si muovono nello stesso comparto produttivo si dovrebbero poter mettere in rete con pari dignità, con l'obiettivo di facilitare il successo formativo e professionale degli alunni, favorendo sinergie di filiera con le imprese del settore di riferimento. In tal modo si realizzerebbero economie di scala, passaggi assistiti con riconoscimento di crediti e un immediato orientamento alle professionalità richieste dal mercato.

È quindi evidente che siamo di fronte ad un percorso ancora lungo ed impegnativo, pieno di sfide e obiettivi da raggiungere ma anche di importanti opportunità.

3. Quali prospettive vedete a medio termine, anche rispetto alle più recenti politiche delineate dall'Unione Europea in materia?

È noto quanto l'Unione Europea abbia contribuito, con gli importanti stanziamenti nell'ambito del PNRR, a potenziare l'offerta formativa degli stati membri che, nella nostra regione, ha riguardato i percorsi svolti nel sistema duale.

Le sfide e le opportunità si collocano, quindi, soprattutto nel contesto della necessità, per l'Italia, di rispondere alle politiche europee. Tali politiche puntano, per garantire una formazione di qualità e aumentare l'occupabilità dei giovani, su alcuni concetti chiave che sono: sostenibilità, apprendimento permanente, competenze digitali ed integrazione europea.

Sappiamo tutti che l'Unione Europea si trova di fronte ad importanti prospettive legate, in primis, al Green Deal europeo che punta a rendere l'UE neutrale dal punto di vista climatico entro il 2050.

Questo insieme di iniziative politiche è caratterizzato da obiettivi estremamente ambiziosi per la riduzione delle emissioni e la transizione verso fonti di energia rinnovabile e, ovviamente, richiede investimenti importanti in tecnologie pulite, infrastrutture sostenibili e, per quello che ci riguarda, in nuove competenze. La IeFP è, quindi, chiamata a promuovere la sostenibilità attraverso la formazione professionale, integrando competenze verdi e digitali nei percorsi formativi.

L'apprendimento permanente è un altro concetto cardine delle politiche europee.

La IeFP dovrebbe essere parte di una proposta di apprendimento permanente che permetta ai lavoratori di aggiornare le proprie competenze nel corso della vita professionale.

Infatti, poiché il mercato del lavoro è in continua evoluzione, a causa delle innovazioni tecnologiche e dei cambiamenti economici, l'apprendimento permanente ha l'obiettivo di consentire ai lavoratori di adeguarsi a tali trasformazioni, acquisendo le competenze richieste da nuove professioni e da nuovi modi di lavorare.

La IeFP, nell'ambito dell'apprendimento permanente, svolge quindi un ruolo chiave ed è una risorsa cruciale nel contesto attuale: si tratta di un investimento nel futuro, sia per le persone che per l'intera società.

Come è evidente, l'evoluzione tecnologica richiede l'acquisizione di competenze digitali e la IeFP è chiamata a garantire che i percorsi formativi includano lo sviluppo di queste competenze, fondamentali per l'inserimento lavorativo.

Il mercato del lavoro attuale richiede, infatti, sempre più competenze digitali, e i percorsi formativi devono fornire ai giovani gli strumenti necessari per affrontare le sfide e le opportunità che offre la trasformazione digitale.

Inoltre, le competenze digitali sono essenziali per l'inclusione sociale e consentono ai giovani di partecipare pienamente alla vita sociale, culturale e politica.

Molto importante è anche promuovere la "cittadinanza digitale", formando i giovani ad un uso consapevole e responsabile delle tecnologie digitali (con attenzione alla privacy, alla sicurezza online e al riconoscimento delle fake news).

Infine, l'acquisizione di competenze digitali favorisce anche lo sviluppo di importantissime competenze trasversali come il problem solving, il pensiero critico, la capacità di collaborare, tutti aspetti fondamentali per il successo in qualsiasi ambito.

Infine, un altro aspetto importantissimo su cui andranno concentrate le energie riguarda il rafforzamento della dimensione internazionale del sistema di IeFP.

L'obiettivo è rendere il sistema sempre più integrato e riconosciuto in modo che possa favorire la mobilità degli studenti e promuovere la qualità e l'equità.

Un sistema integrato, infatti, dovrebbe facilitare la mobilità transnazionale degli studenti, garantendo che le qualifiche acquisite in un paese siano riconosciute in altri paesi membri.

L'integrazione richiede, ovviamente, una maggiore coerenza tra i diversi sistemi nazionali, inclusi i quadri di qualificazione, i sistemi di valutazione e i meccanismi di riconoscimento delle competenze.

In questo contesto assume rilevanza anche la cooperazione transnazionale tra i sistemi di IeFP dei diversi paesi membri, finalizzata a favorire lo scambio di buone pratiche e la creazione di partenariati.

Infine, come sappiamo, l'Unione Europea sta lavorando per creare un vero e proprio spazio europeo della formazione professionale e la IeFP italiana è chiamata a integrarsi in questo quadro.

In conclusione, le prospettive della IeFP nel contesto delle politiche delineate dall'Unione Europea appaiono estremamente positive ed interessanti ma non va dimenticato che per raggiungere gli obiettivi prefissati sarà necessario un impegno congiunto da parte degli Stati membri, delle Istituzioni europee, dei partner sociali e di tutti gli attori coinvolti nel sistema di IeFP.

Intervista a Paola Vacchina

Presidente FORMA

1. Dopo vent'anni dall'art.15 (comma 4) del D.Lgs. 226/2005, la IeFP può essere considerata a pieno titolo come parte costitutiva del sistema nazionale di istruzione e formazione? Perché?

A vent'anni dall'entrata in vigore del decreto legislativo 226 del 2005 la IeFP è certamente diventata parte integrante ed insostituibile del sistema nazionale di istruzione e formazione. Le argomentazioni che porterò a sostegno di questa affermazione - in qualità di rappresentante di Forma Nazionale, l'Associazione dei principali Enti di Formazione Professionale italiani - riguardano **la IeFP ordinaria, ossia quella erogata dalle Istituzioni Formative accreditate dalle Regioni**. La IeFP ordinaria regionale è infatti da un punto di vista storico ed istituzionale la vera innovazione portata dalla riforma del 2005 ed è su questa principalmente che dobbiamo sviluppare le nostre analisi e tentare un bilancio a vent'anni dalla sua istituzione. La mia riflessione non tiene dunque conto del rilevante ruolo che hanno svolto in passato e che in parte ancora svolgono gli Istituti Professionali, erogando la IeFP in varie forme di sussidiarietà. Questa scelta nasce dalla maggiore conoscenza del "nostro" segmento rispetto a quello scolastico ed anche dalla convinzione che, in un sistema maturo e completo cui tutti dovremmo tendere, la sussidiarietà dovrebbe ridursi drasticamente, se non esaurire del tutto la propria funzione; parallelamente la collaborazione e l'integrazione tra l'offerta scolastica statale o paritaria e quella regionale di IeFP ordinaria dovrebbe diventare naturale e sempre più virtuosa.

Che la IeFP sia ormai parte costitutiva del sistema nazionale di istruzione e formazione può essere affermato da diversi punti di vista.

Innanzitutto, occorre considerare **i dati di realtà**: l'ultima rilevazione INAPP disponibile attesta la presenza in Italia di 163.038 allievi delle Istituzioni formative accreditate nell'anno scolastico 2023-2024; se consideriamo anche la sussidiarietà degli Istituti Professionali, complessivamente gli allievi IeFP sono 210.014. Si tratta dunque ormai di una rilevante e consistente realtà, basti considerare che a livello nazionale i ragazzi iscritti alla IeFP sono il 7,2% della popolazione 14-18enne. In alcune regioni la percentuale degli iscritti alla IeFP sul totale dei ragazzi nelle corrispondenti fasce di età supera ampiamente il 10-12%: si tratta segnatamente di alcune grandi regioni del nord Italia, prima fra tutte la Lombardia. Anche le regioni del centro-sud stanno ultimamente recuperando il ritardo che avevano tradizionalmente accumulato, incoraggiate da lungimiranti politiche nazionali (prima il duale, poi il duale PNRR) messe in campo negli ultimi anni dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

La IeFP è ormai parte integrante del sistema nazionale di istruzione e formazione anche **da un punto di vista istituzionale e normativo**: a partire dal d.lgs. 226/2005, che rimane la pietra miliare nel nostro cammino, la pari dignità della IeFP è stata poi affermata nel decreto legislativo 61 del 2017, là dove (art. 7 comma 3) si afferma sostanzialmente che le Istituzioni Scolastiche statali e le Istituzioni Formative accreditate dalle Regioni hanno pari valore nell'erogazione del servizio pubblico cui sono preposte. La rilevanza e la pari dignità della IeFP è stata poi riconosciuta nella riforma voluta dal Ministero dell'Istruzione e del Merito che ha istituito la Filiera formati-

va tecnologico professionale (legge 121 del 2024), di cui anche la IeFP fa parte. Si stanno così dando adeguata collocazione e doverosi sbocchi anche agli allievi IeFP, consentendo ai diplomati all'interno delle filiere di accedere alla formazione terziaria (e nello specifico direttamente agli ITS e previo superamento dell'esame di Stato anche all'Università).

Infine, ritengo che si possa argomentare l'ormai matura collocazione della IeFP quale parte costitutiva ed essenziale del sistema nazionale di istruzione e formazione **anche da un punto di vista sostanziale e qualitativo**. La IeFP offerta dalle Istituzioni Formative accreditate dalle Regioni ha rappresentato in questi 20 anni uno dei segmenti più vivaci, innovativi ed efficaci dell'intera offerta secondaria di secondo grado. Accogliente, laboratoriale, si è saputa alleare al mondo delle imprese con degli stage curriculari che - molto prima e molto più dell'alternanza oggi riformulato in formazione scuola-lavoro e dei PCTO, - hanno valorizzato il lavoro come parte fondamentale dell'apprendimento. Praticamente unica a sperimentare e sviluppare l'apprendistato di primo livello, è stata ed è avamposto del duale italiano. Si è dotata nel 2019 di un nuovo repertorio, che permette alle Regioni più attente e vivaci, attraverso le cosiddette "curvature" di garantire un'offerta formativa disegnata sulla propria realtà economica e sociale, senza con ciò perdere l'unitarietà del sistema. Espressione concreta del principio costituzionale di sussidiarietà orizzontale, coinvolgendo risorse della società civile, in continuo raccordo e collaborazione con le istituzioni, ha dato frutti straordinari come risorsa atta a sconfiggere, o almeno ridurre drasticamente, l'abbandono scolastico e ancor più si è rivelata la migliore alleata per il lavoro dei giovani. Credo che di questa IeFP - consapevole naturalmente anche dei suoi limiti e desiderosa di continuare a crescere e a migliorare - il nostro sistema nazionale di istruzione e formazione non voglia e non possa fare a meno!

2. Quali punti di forza e di criticità sono da evidenziare in questo ventennio?

I punti di forza della IeFP, come abbiamo già accennato, sono numerosi: nasce dal bas-

so, a cura della società civile e della comunità ecclesiale; è dinamica e inclusiva; non teme l'innovazione, la tecnologia, il lavoro e li rende accessibili ai giovani, con attenzione alla loro sicurezza e alla centralità della loro persona; con un'offerta formativa attenta ad ogni allieva e ad ogni allievo nella sua unicità, promuove la crescita umana, culturale e professionale integrale dei ragazzi.

La principale criticità in questo ventennio di sviluppo è senza dubbio stata la crescita disordinata e a macchia di leopardo del sistema della IeFP. In questo senso la competenza regionale, se da un lato ha consentito la creazione di sistemi straordinari, solidi e dinamici allo stesso tempo, ha anche permesso che in altri contesti territoriali si accumulassero inerzie, ritardi, inadeguatezze che di fatto negano ancora oggi il diritto di accesso alla IeFP ordinaria regionale a troppi giovani del nostro Paese.

La seconda grande criticità è rappresentata dalla incertezza e dalla mancanza di continuità che caratterizzano ancora troppi sistemi regionali di IeFP.

La prima fonte di incertezza, e questa vale per tutti, anche per le Regioni i cui sistemi sono più strutturati e meglio organizzati, è rappresentata dai finanziamenti: i trasferimenti statali per la IeFP sono ancora lontani dal coprire tutto il fabbisogno e ancor meno sono adeguati rispetto a quella che potremmo considerare la domanda potenziale di IeFP se ipotizzassimo di portare le Regioni in cui essa è ancora poco sviluppata ad un livello almeno pari all'attuale media nazionale (7-8% della popolazione giovanile in quella fascia di età). Ed è per questo che le Regioni devono con fatica ricorrere ai propri bilanci, o attingere al FSE. Non dovrebbe essere così, dal momento che la IeFP è appunto parte integrante a pieno titolo del sistema nazionale di istruzione e formazione.

Altra incertezza deriva da sistemi di assegnazione delle risorse che non garantiscono ovunque la continuità dell'offerta da parte delle Istituzioni Formative: un corso c'è un anno poi l'anno dopo, nonostante magari gli iscritti ci siano, il corso non può partire... Succede ancora troppo spesso, impedendo alle famiglie di poter contare su di una continuità che dovrebbe essere assicurata quando c'è una domanda accertata.

Un altro dei problemi della IeFP è che a parte singole lodevoli, ma sporadiche, iniziative di alcune Regioni, i finanziamenti hanno sempre e solo riguardato i costi che le Istituzioni Formative devono sostenere per l'erogazione dei corsi (il triennio o il quarto anno): mancano quasi del tutto risorse per le infrastrutture, le attrezzature, l'innovazione tecnologica, la formazione dei formatori (docenti, tutor formativi, tutor aziendali...), i materiali didattici. Solo molto lentamente le UCS vengono adeguate ai costi crescenti per i consumi (si pensi ad esempio al costo all'energia elettrica) o al costo del lavoro (recentemente è stato ad esempio rinnovato il CCNL della FP, che garantisce qualità in questo settore e che dovrebbe essere adottato da tutte le Istituzioni Formative accreditate per la IeFP).

3. Quali prospettive vedete a medio termine, anche rispetto alle più recenti politiche delineate dall'Unione Europea in materia?

Se riteniamo, come è nostra convinzione, che la IeFP possa e voglia continuare ad essere quell'avamposto innovativo dell'istruzione e formazione secondaria di secondo grado, sono diverse le prospettive interessanti che si prefigurano per noi.

Innanzitutto, occorre ridurre i divari che da diversi punti di vista (numero di allievi, ma anche adeguatezza dei sistemi) dividono l'Italia tra Regioni virtuose, Regioni in crescita e Regioni ancora ferme ai blocchi di partenza:

occorrerebbe un investimento straordinario per garantire a tutti i ragazzi italiani il diritto di accesso alla IeFP.

Inoltre, vorremmo una IeFP sempre più capace di evolvere, adeguandosi alle transizioni del mercato del lavoro: è importante quindi che il repertorio possa ampliarsi, anche agganciandosi alle qualifiche regionali per adulti che generalmente si aggiornano in modo più rapido di quanto non accada per il segmento ordinamentale. È anche importante uno sforzo maggiore di programmazione, che - pur nel rispetto delle scelte dei ragazzi - sappia potenziare i percorsi orientati a quei settori del mercato del lavoro in cui il mismatch è più ampio.

Ancora, immaginiamo una IeFP che si apra ai giovani-adulti e agli adulti, soprattutto nella versione duale in apprendistato. Pensiamo che rispetto alla condizione di Neet o alla necessità di reskilling profondo di alcuni lavoratori l'offerta formativa di IeFP, adeguatamente adattata, possa essere una valida proposta.

Se il Paese (Stato e Regioni insieme) riuscisse infine a darsi un piano ambizioso, per dotarsi di una adeguata e diffusa infrastruttura formativa, si potrebbero completare gli sforzi di questi ultimi vent'anni, per poter davvero accompagnare giovani ed adulti dalla formazione al lavoro, e nelle transizioni che caratterizzano il lavoro stesso, garantendo così alle persone una delle forme più preziose di protezione e empowerment. Gli enti di formazione sono alleati delle istituzioni in questa straordinaria sfida!

La IeFP: una sfida inclusiva per il futuro del sistema formativo italiano¹

Andrea Simoncini

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Prima di parlare delle sfide e delle scommesse future che attendono la IeFP, vorrei spendere qualche parola sull'impresa di questi venti e più anni, ricordandoci tutti che quando parliamo di IeFP parliamo innanzitutto di una straordinaria impresa degli umili e degli ultimi, anche solo semplicemente perché la IeFP per ultima è nata nella famiglia del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

Parliamo dunque di una entità giovane e, proprio per questo, "titolare di futuro", tanto per richiamare l'espressione poco fa evocata dal Vescovo Giuliodori, proprio perché la IeFP è capace di prendersi cura non solo dei giovani, delle loro difficoltà e dei loro talenti, ma perché riesce a farlo con una tale tensione al meglio che spesso è di esempio, modello e traino per l'intero sistema di istruzione e formazione pubblico. In questo risiede l'impresa della IeFP che ha saputo rivestire, in questi venti anni, una rilevanza per l'intero sistema Paese davvero notevole.

È nata per ultima ed ultima si colloca in ordine a "quello che costa" in termini di risorse pubbliche per singolo allievo rispetto a tutti gli altri percorsi di diritto-dovere. La più economica, dunque, senza mai rinunciare a "quel che più vale" ovvero il suo compito originario di non lasciare nessuno indietro e di saper guardare con occhio speciale e benevolo agli ultimi.

La IeFP è, nello spirito e nei fatti, il sistema di offerta più inclusiva nel panorama del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione.

Molto bella è la distinzione tra meritevoli e meritori, poco fa menzionata da Valentina Aprea. Esistono sistemi e ordinamenti che si concentrano sui "fiori e sui frutti fatti", ci sono pedagogie che sono capaci di vedere il frutto in un seme che non ha ancora germogliato. Queste sono le pedagogie capaci di riconosce-

re i talenti, le pedagogie capaci di riconoscere un seme sull'asfalto dove non germoglierà mai, e di raccogliarlo e posarlo dove potrà trovare il suo nutrimento, il suo destino, il suo merito: questo, in fondo, è il compito degli educatori, quando riescono ad offrire ai nostri giovani la prospettiva di un futuro benevolo.

I numeri testimoniano questa realtà: la IeFP è il sistema che ha più allievi ripetenti nelle proprie classi, ha più ragazzi con disabilità, ha il maggior numero di ragazzi stranieri; perciò, nasce e resta davvero il punto di riferimento più alto e autorevole dell'educazione inclusiva.

Eppure, questa vocazione mantiene intatte e vive le ambizioni di futuro per gli allievi della IeFP. Come abbiamo sentito dal messaggio registrato del Ministro del Lavoro, la IeFP registra alti livelli di successo formativo, anche superiori a quelli degli istituti professionali, alti tassi di successo occupazionale o di prosecuzione degli studi ma soprattutto bassissimi livelli di inattività. La IeFP è una leva di contrasto straordinario al fenomeno dei cosiddetti NEET.

Ma non solo.

Nel 2011, ricordiamolo, è stata messa a regime la IeFP e proprio con gli accordi e i decreti di quegli anni abbiamo anche inaugurato la "**grammatica del lavoro**" comune a tutti i sistemi di istruzione e formazione di ogni ordine e grado. Con la IeFP nasce l'**Atlante del lavoro e delle qualificazioni**, che non solo è il sistema classificatorio universale del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze e di tutti i repertori pubblici di istruzione e formazione ma è anche il linguaggio che consente di mettere in dialogo mondo dell'istruzione e della formazione con il mondo del lavoro. Date queste ambiziose premesse, il passo successivo è stato quello di "avverare" il sogno, profetizzato nel 2003 da Marco Biagi, dell'apprendistato formativo, che proprio grazie alla

¹ L'Autore ha dato autorizzazione alla pubblicazione del contributo.

IeFP ha potuto prendere forma e concretezza a partire dal 2015. Oggi circa l'80% dei contratti di apprendistato di primo livello si realizzano nella IeFP, circa il 70% dei contratti di apprendistato duale nella loro totalità, primo e terzo livello, si realizzano nella IeFP.

Quindi la IeFP non solo nel 2011 ha plasmato il linguaggio del lavoro a beneficio di tutti i sistemi di istruzione e formazione ma nel 2015 ha anche lanciato la sfida dell'apprendistato duale dando l'esempio concreto della sua reale fattibilità con numeri che da allora continuano a crescere di anno in anno (gettando il cuore al di là degli scetticismi, delle resistenze culturali e degli ostacoli amministrativi). Questo è l'esempio concreto di una pedagogia inclusiva che è anzitutto una pedagogia delle intelligenze multiple, la pedagogia del saper fare dove il lavoro non è un diversivo cognitivo ma materia prima e prima materia in quanto giacimento di saperi e giacimento di valori, valori di libertà, di fratellanza e di uguaglianza.

Nel corso di questi anni, abbiamo perseguito, insieme con le regioni e le province autonome, l'obiettivo di far crescere la IeFP, in un tempo diciamo poco non favorevole di gelo demografico, eppure, possiamo dire che i numeri dell'investimento duale di PNRR ci danno ragione. Avevamo un target da raggiungere, su tre anni formativi, di 90.000 percorsi individuali aggiuntivi svolti in modalità duale, e rimarco la parola percorsi individuali e non classi e tale differenza non è un caso. Con due sole annualità formative, abbiamo raggiunto 129.000 percorsi, superando di gran lunga l'obiettivo dei 90.000. Prevedibilmente, con l'anno formativo in corso arriveremo a circa 210.000 percorsi individuali.

E non abbiamo realizzato solo tanti percorsi, molti più del previsto sino a convertire la parte maggioritaria dell'intero sistema di IeFP in duale. Ministero del Lavoro e Regioni hanno dato vita ad una collaborazione astratta, leale e solidale che ha consentito a tutti i sistemi regionali di far progredire la propria qualità dell'offerta di IeFP: una maggior diffusione di diplomi quadriennali; la programmazione pluriennale dell'offerta per garantire, per ogni primo, secondo, terzo anno, l'anno successivo; certo, può sembrare una banalità ma parlando di risorse e di risorse limitate capiremo che banale per le Regioni non lo è; con il PNRR abbiamo avuto l'estensione sistematica delle unità di costo standard che porta con sé una semplifica-

zione amministrativa non di poco conto. E poi ancora: il risultato del PNRR nelle regioni del Mezzogiorno, tutt'altro che scontato. Nel 2022 ci eravamo posti come soglia minima dell'investimento il 17% di risorse e di percorsi per le Regioni del Mezzogiorno. Ad oggi, la previsione è di arrivare a circa il 34%, quindi il doppio di quello che avevamo pensato e immaginato. È sufficiente? No, però è un grande segnale di risposta, partecipazione e presenza.

Questo è da dove veniamo ed è importante per capire le sfide che ci attendono, le scommesse sulle quali siamo chiamati a ragionare per comprenderne la reale consistenza e portata. Non è possibile ridimensionare tutto solo alla scommessa delle Regioni del Mezzogiorno. Il Sud è una delle sfide ma non è la sola sfida della IeFP che ha una realtà di sviluppo a geometrie estremamente varie e diversificate.

Molti e spesso interconnessi sono i divari su cui dobbiamo puntare le nostre ambizioni: proverò a spiegarvi meglio.

Anzitutto abbiamo un **divario finanziario**. Quando le risorse si rendono disponibili, insieme con una governance ben coesa, il sistema cresce e l'investimento di PNRR ce lo testimonia. E del resto è altrettanto vero che i risultati stessi del PNRR hanno creato le condizioni per nuove ed ulteriori risorse: con l'ultima legge di bilancio, siamo riusciti ad ottenere, da qui al 2027, il raddoppio e la stabilizzazione delle risorse ordinarie per la IeFP e il duale. Parliamo di un risultato epocale mai accaduto prima. La IeFP da quando è nata ha fatto fronte ai propri ardui compiti con le risorse allocate nel lontano 1999 per le misure "dell'obbligo formativo", perdendo negli anni anche la parte di contributo del Ministero dell'istruzione, senza mai neppure una indicizzazione dei costi in oltre 25 anni. Nuove risorse dunque per nuove scommesse, ma il divario finanziario resta, perché lo Stato, pur avendo raddoppiato le risorse, finanzia la metà di quello che oggi la IeFP costa: circa mezzo miliardo a partire dal 2027, a fronte di un costo attuale che si aggira intorno al miliardo di euro l'anno.

Il secondo divario, sicuramente, è il **divario territoriale**: ma anche in questo caso il quadro non è lineare. Se si va ad approfondire (e INAPP offre strumenti adeguati in tal senso), registriamo divari all'interno delle Regioni del Nord (ad esempio la Lombardia rispetto ad altre regioni); tra le regioni del Nord e

quelle del Centro che presenta diverse aree ancora "in crescita" per usare una espressione neutra. Sicuramente il Mezzogiorno è fragile ma ha fragilità diversificate, dove si registrano realtà in crescita come la Regione Campania, realtà con numeri importanti come la Regione Siciliana (appaiata al secondo posto con il Veneto per numero di iscritti a livello nazionale) e realtà con sistemi ancora molto fragili o incipienti. La mappa dei divari territoriali, dunque, è estremamente frastagliata e richiede interventi di coordinamento e accompagnamento, a livello nazionale, molto ampi, estesi e differenziati nel pieno rispetto della storia evolutiva dei singoli sistemi regionali.

Un divario poi che non possiamo tacere è la differenza di proporzione che c'è tra l'offerta presso le istituzioni formative e l'offerta sussidiaria presso gli istituti professionali di Stato. Mi chiedo, come fa un'offerta sussidiaria a superare il 50% dell'offerta totale? Se più del 50% ma soprattutto, come in taluni casi, ben oltre il 50% dell'intera offerta di IeFP si realizza presso gli istituti professionali, non diventa poco plausibile parlare di sussidiarietà, bensì di sostituzione o surroga. Ebbene ad oggi registriamo circa un terzo delle regioni con un'offerta sussidiaria superiore al 50%. Il divario poi che, forse, più mi interessa sottolineare è il **divario settoriale**. Da un lato, i monitoraggi di INAPP registrano che il 50% dell'offerta dei percorsi IeFP è rappresentata dalle figure di estetisti o acconciatori e cuochi o camerieri, dall'altro Unioncamere, ogni anno, ricorda che circa il 70% delle professioni di difficile reperimento sono profili della IeFP e che l'offerta della IeFP copre attualmente poco più di un terzo del fabbisogno annuale delle imprese di operatori e tecnici. Di qui la proporzione sarebbe semplice: se un miliardo di euro ci misura la IeFP che abbiamo oggi, tre miliardi di euro annui ci misurano il margine di crescita per una IeFP rispondente ai bisogni delle imprese italiane.

Il divario settoriale ci richiede uno sforzo enorme di investimenti strutturali per l'ampliamento e la differenziazione dell'offerta in coerenza e risposta al reale fabbisogno di profili professionali richiesti dalle imprese e dai territori.

Esiste e persiste un **divario anagrafico e di genere**, nel senso che, se i fabbisogni sono quelli che richiama Unioncamere e la realtà demografica italiana procede evidentemente ver-

so una contrazione delle nascite, la IeFP non può rivolgersi solo ai ragazzi in diritto-dovere ma deve affrontare la scommessa dei giovani-adulti, (e in particolare i NEET) ma anche agli adulti senza trascurare la risorsa della componente di popolazione femminile inattiva. Sempre INAPP, a marzo, nel pubblicare i risultati dell'indagine internazionale OCSE PIAAC, ci ha mostrato la fotografia dei livelli delle competenze funzionali della popolazione adulta in età lavorativa in Italia: ebbene abbiamo oltre 10 milioni di persone con livelli insufficienti di competenze, al di sotto dell'alfabetizzazione, in literacy, numeracy e problem solving. Numeri di questa portata richiedono una mobilitazione straordinaria e coordinata di attori e risorse e non possono essere gestiti da un solo segmento di policy, siano questi i CPIA, o la formazione professionale regionale o la formazione continua dei lavoratori con le risorse della bilateralità. La IeFP che ha saputo sperimentare un'offerta flessibile per allievi extra diritto-dovere articolata per micro-qualificazioni nell'ambito dell'investimento di PNRR rappresenta una leva in grado di creare nuove opportunità di innalzamento dei livelli di qualificazione della popolazione adulta.

Da ultimo e non per importanza, persiste un **divario ordinamentale**, che nega, nei fatti, quella pari dignità tra gli ordinamenti che pure, a parole, appare chiaramente enunciata e scandita dalle norme generali del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione. Un sistema nel quale la scelta di ingresso nella IeFP è condizionata da un irragionevole divario nelle modalità di prosecuzione degli studi superiori, non solo non tiene fede all'assunto della pari dignità dei percorsi ma mina anche la libertà di scelta educativa dei ragazzi e delle famiglie. Se il Ministero del lavoro finanzia integralmente il sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale si presume che lo faccia non con l'auspicio che tutti i ragazzi qualificati o diplomati nella IeFP vadano all'università ma semmai con l'intendimento di creare un canale di opportunità di formazione al lavoro e autorealizzazione alternativo e di pari soddisfazione personale e pari utilità sociale rispetto alla carriera universitaria. Ma, detto questo, il divario ordinamentale, ad oggi, non solo opera un trattamento differenziato irragionevolmente per i ragazzi qualificati o diplomati nella IeFP che avessero legittimamente il desiderio di prose-

guire negli studi superiori, ma opera un vero e proprio condizionamento negativo all'ingresso della IeFP, orientando la scelta delle famiglie e dei ragazzi in uscita dal primo ciclo non in base a reali e concreti interessi e attitudini, ma sulla base delle differenti condizioni di accesso a percorsi di studio successivi.

Ecco allora, da un lato abbiamo parlato della grande impresa che ha scandito quasi un quarto di secolo di IeFP, dall'altro abbiamo cercato di sintetizzare con franchezza ed onestà i grandi divari (finanziari, territoriali, settoriali, demografici, ordinamentali) che separano l'attuale sistema di IeFP dal pieno e completo dispiegamento delle sue potenzialità.

Ci attendono grandi sfide per affrontare questi divari.

Anzitutto abbiamo bisogno di un impianto rinnovato della IeFP per affrontare i divari settoriali e demografici: un repertorio che non sia di 50 qualifiche o giù di lì, ma un repertorio ampio, flessibile, snello e dinamico. Un repertorio, come ad esempio esiste in Germania, che dà accesso a tutti i mestieri: se la materia prima del sistema di IeFP è il lavoro, ebbene lavoro sia e dunque il Repertorio di riferimento nazionale della IeFP deve essere un repertorio anzitutto di profili professionali a banda larga - come prevede la norma - relativi a tutti i mestieri e le professioni di area operativa e tecnica rinvenibili nell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni.

All'interno di un Repertorio di tal fatta ogni regione avrà la possibilità di configurare il proprio sistema dell'offerta di formazione e istruzione professionale diretta sia ai giovani in diritto-dovere, ma anche ai giovani adulti e agli adulti (segnatamente con bassi livelli di titolo di studio), un sistema identitario costruito dalle amministrazioni regionali sulla base delle proprie vocazioni territoriali, dei reali fabbisogni delle imprese, dei sistemi di verticalizzazione della filiera tecnica e professionale.

Un sistema di offerta formativa regionale fortemente radicato culturalmente alle vocazioni produttive e ingegnerizzato nel tessuto imprenditoriale dei territori sarà anche la leva strategica per delineare le più efficaci linee di intervento comunicative, informative e di orientamento professionale, di cui la IeFP rilanciata avrà bisogno. Un altro passaggio fondamentale per raccogliere la sfida dei divari saranno le riforme che ci permetteranno di consolidare i successi e tutti gli strumenti che

ci ha consegnato l'investimento di PNRR sistema duale a cominciare dagli interventi di aggiornamento normativo alla disciplina dell'apprendistato che stiamo studiando con le regioni per modifiche volte sia a ridurre i limiti di età per il primo e terzo livello sia per estendere l'apprendistato anche alle qualificazioni e micro-qualificazioni regionali con lo scopo di fare dell'apprendistato sia il contratto elettivo per l'inserimento lavorativo dei giovani ma anche un'efficace misura di politica attiva in termini di formazione assunzionale per gli adulti. Un contratto anche di breve durata attrattivo per i lavoratori per i contenuti formativi, attrattivo per le imprese per ridurre il mismatch, attrattivo per la bilateralità e i fondi interprofessionali per favorire la qualificazione, l'occupabilità e l'inserimento lavorativo.

Queste sono una piccola parte delle sfide dei prossimi mesi, sicuramente tra di esse quella più grande, per giustificare la differenza tra quanto la IeFP costa e quanto la IeFP vale, è anche iniziare a calcolare tutto e farlo per bene.

L'insegnamento che, da amministratore pubblico, apprendo dall'impresa è che per una corretta analisi delle politiche e degli investimenti pubblici dobbiamo dotarci, quando e se occorre, di strumenti di analisi econometrica e controfattuale appropriati per valutare oltre ai costi anche i ritorni di investimento, i mancati ritorni di investimento o i costi di non investimento.

Non è sufficiente, infatti, calcolare solo quanto costa un percorso di IeFP e quanto incremento della spesa determinerebbe un incremento dell'offerta. Per compiere una corretta valutazione non solo di quanto costa ma anche di quanto vale la IeFP, occorre calcolare contestualmente il costo del mancato investimento nella IeFP, ad esempio, in termini di mancata competitività e produttività delle imprese, di disoccupazione e inattività giovanile, di bassi livelli di qualificazione della forza lavoro, povertà educativa ed effetti correlati, ivi compresi i rischi di criminalità e lavoro sommerso, di ingresso ritardato nel mondo del lavoro e relativi minori gettiti fiscali, contributivi e pensionistici.

Se prendiamo l'abitudine di analizzare in questi termini il valore delle politiche pubbliche come i numeri della IeFP ci insegnano a fare, forse scopriremmo di avere una finanza pubblica un po' meno povera di quello che temiamo.

Riflessione sui profili costituzionali e giuridici assunti dalla IeFP

Giulio M. Salerno

Ordinario di Diritto costituzionale e pubblico presso l'Università di Macerata

Dal punto di vista giuridico-costituzionale, a vent'anni dal decreto legislativo n. 226 del 2005 la IeFP non solo può, ma deve essere senz'altro considerata a pieno titolo come parte costitutiva del sistema nazionale di istruzione e formazione. E questo per tre essenziali ragioni.

La prima ragione risiede nella stessa Costituzione così come riformata nel 2001 a seguito della legge costituzione n. 3/2001. Dal 2001, infatti, è stato espressamente introdotto nella Costituzione lo specifico ambito della *“istruzione e formazione professionale”* all'interno della materia *“istruzione”*. Più in dettaglio, l'*“istruzione e formazione professionale”* è divenuta un ambito di interesse pubblico di diretto ed espresso rilievo costituzionale nel momento stesso in cui il legislatore costituzionale, in modo assai chiaro ed evidente, ha riformulato l'art. 117 Cost. circoscrivendo la competenza concorrente tra Stato e Regioni relativa alla materia *“istruzione”*, e individuando, all'interno della materia *“istruzione”*, l'ambito della *“istruzione e formazione professionale”* che è stato assegnato alla competenza legislativa esclusiva delle Regioni (vedi l'art. 117, comma 3, Cost.). Nella Costituzione, così, si trovano sia il fondamento che la garanzia costituzionale della presenza della IeFP all'interno del sistema nazionale dell'istruzione. Con la modifica costituzionale del 2001 si è innovato il concetto di *“istruzione”*: quest'ultima non coincide più con il sistema scolastico, ma comprende al suo interno anche la IeFP. Sicché i principi costituzionali che si riferiscono all'istruzione vanno estesi anche alla IeFP, compatibilmente con i connotati propri di quest'ultima. Ad esempio, il diritto all'istruzione - previsto dall'art. 34 Cost. - deve valere non solo nell'ambito scolastico, ma anche per la IeFP, e quindi deve ormai intendersi come *“diritto all'istruzione e alla formazione”*.

La seconda ragione risiede nella legge che in tema di istruzione ha fornito la prima attuazione alla riforma del 2001, la legge 28 mar-

zo 2003, n. 53. Quest'ultima ha previsto che *“il diritto all'istruzione e alla formazione si realizza nel sistema di istruzione e nel sistema di istruzione e formazione”*, e ha sancito che *“il sistema educativo di istruzione e formazione si articola”*, oltre che nella scuola dell'infanzia e in un primo ciclo, *“in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale”* (vedi art. 2, comma 1, lett. d). Dunque, riformulata la definizione complessiva del sistema nazionale di istruzione, che è ormai divenuto *“sistema educativo di istruzione e formazione”*, è stato espressamente individuato, dal punto di vista ordinamentale, un autonomo e distinto *“sistema dell'istruzione e della formazione professionale”* che si affianca, all'interno del secondo ciclo, al sistema scolastico.

In terzo luogo, va ricordato il decreto legislativo n. 226/2005, che ha dato seguito alla legge n. 53/2003 al fine di consentire l'*“attuazione”* del diritto di istruzione e formazione che *“si realizza”* sia nel sistema di istruzione che in quello di istruzione e formazione mediante *“livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale”*. Insomma, la definizione dei LEP, come indicati nel d.lgs. n. 226/2005, rappresenta il passaggio cruciale che ha consentito l'attuazione giuridica del diritto di istruzione e formazione anche nel sistema della IeFP. Con questi LEP si è fornita la prima esplicitazione giuridica del diritto costituzionale all'istruzione nell'ambito della IeFP.

In conclusione, nelle disposizioni vigenti a livello costituzionale e legislativo si riconosce che il sistema della IeFP è senza dubbio e a pieno titolo una componente costitutiva – ormai necessaria ed essenziale – del sistema nazionale di istruzione e formazione, e concorre, congiuntamente e al pari del sistema di istruzione scolastico, all'attuazione del diritto fondamentale all'istruzione e formazione con riferimento ai LEP che sono previsti, su base nazionale, dal d.lgs. n. 226/2005.

Tuttavia, a vent'anni dall'adozione dell'appena citato decreto legislativo, non poche cri-

ticità sono parimenti evidenti dal punto di vista della “concretizzazione” del predetto riconoscimento. In altri termini, su più versanti e per più aspetti sussistono difficoltà, ostacoli e lacune che impediscono di considerare effettivamente e compiutamente realizzato quanto “formalmente prescritto” dalla Costituzione e dalle leggi. Ciò non deve meravigliare, dato che il diritto è composto da regole che vivono nei comportamenti concreti delle istituzioni e dei consociati. È dunque nella effettività della vita reale che le regole giuridiche devono quotidianamente essere applicate, ed è nella concretezza dei rapporti di forza tra governanti e governati che il diritto deve essere misurato e valutato.

Nel nostro caso, non si può negare che dal 2005 tanto è stato fatto per portare la IeFP a svolgere il ruolo costituzionalmente e legislativamente assegnato. Ma ancora tanto resta da fare per consentire alla IeFP di essere, davvero e pienamente, un sistema che, articolato e differenziato su base regionale, sia posto nelle condizioni di operatività sufficienti e adeguate per consentire l'assolvimento dei compiti assegnatigli dalla Costituzione e dalle leggi per l'effettiva attuazione del diritto all'istruzione e formazione nel rispetto di livelli essenziali delle prestazioni da garantire uniformemente sull'intero territorio.

Tra i molteplici problemi che devono essere affrontati, possono segnalarsi alcuni di particolare rilevanza. Innanzitutto, occorre assicurare la completa diffusione della IeFP sull'intero territorio nazionale, contrastando la presente condizione di forte “geoparadizzazione” regionale della IeFP, sia in termini di consistenza e di stabilità dell'offerta formativa, sia in termini di adeguatezza delle risorse appostate, sia in termini di completezza della disciplina legislativa regionale, sia in termini di efficienza degli apparati amministrativi. A tutto ciò si collegano le tante difficoltà che impediscono di assicurare, sull'intero territorio nazionale, piena ed effettiva garanzia al diritto di accesso alla IeFP dopo la scuola secondaria di primo grado e, conseguentemente, l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione anche mediante i percorsi formativi della IeFP erogata dalle istituzioni accreditate. A tal proposito, il ruolo svolto dagli Istituti scolastici (statali o paritari) in regime di sussidiarietà costituisce, senz'ombra di dubbio, una soluzione non sufficiente, né appropriata

allo scopo, tanto più quando si trasforma in strumento permanentemente sostitutivo, e per di più utilizzato soprattutto per attrarre finanziamenti aggiuntivi. Perseguire l'attivazione della IeFP in tutte le Regioni con una consistenza e un'efficienza almeno sufficientemente comparabili, anche mediante la promozione di interventi - quasi con carattere di straordinarietà - nelle Regioni in cui la IeFP rimane, ancora o per lo più, “al palo di partenza”, è dunque un obiettivo che deve essere affrontato dai decisori politici con la massima urgenza. A tal proposito, tra l'altro, si avverte tuttora l'assenza di una *governance* nazionale della IeFP, che, dal punto di vista istituzionale, possa consentire un efficace coordinamento nazionale delle politiche pubbliche regionali. Parimenti, risulta ancora inattuato l'art. 15, comma 4, del citato d.lgs. n. 226/2005 là dove si prevede l'adozione di un apposito regolamento per definire le modalità di accertamento del rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni previsti nel medesimo d.lgs. 226/2005.

Sussistono, poi, delle problematiche che rallentano l'efficacia del sistema della IeFP anche là dove sussiste la volontà di sostenerlo, problematiche che qui possono essere soltanto accennate: il meccanismo degli avvisi e dei bandi, cui si collegano instabilità e incertezza dell'offerta formativa, andrebbe superato e sostituito con il ricorso al convenzionamento su base pluriennale; andrebbe garantita la spendibilità nazionale dei titoli acquisiti nei percorsi della IeFP; si dovrebbe assicurare il completamento e la razionalizzazione della filiera verticale della formazione professionalizzante a partire dalla qualifica e dal diploma della IeFP, ipotizzando una più ampia modularizzazione rivolta anche a qualificazioni professionali di carattere più esecutivo (ovvero di 2° livello EQF); andrebbe perseguito il costante e rapido aggiornamento del Repertorio IeFP in stretto collegamento - o addirittura in via prognostica - rispetto alle evoluzioni del mondo del lavoro, con maggiore flessibilità in sede regionale e accrescendo il riconoscimento delle competenze già acquisite anche a favore di un'offerta formativa IeFP sempre più personalizzata e rivolta agli adulti; si dovrebbe garantire la sostenibilità finanziaria dei percorsi di IeFP anche assicurando il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) mediante il finanziamento statale dei fabbisogni standard a livello regionale, in modo da assicurare, te-

nendo conto dei fabbisogni formativi presenti in ciascuna realtà territoriale, il diritto-dovere all'istruzione e formazione mediante l'offerta formativa di IeFP; e, ancora, andrebbe garantito l'accesso della IeFP ai fondi della programmazione nazionale e europea, così come già avviene per il sistema scolastico.

Da ultimo, ma non per ultimo, è ragionevole ritenere che il superamento delle non po-

che difficoltà che ancora si frappongono alla piena garanzia del diritto di istruzione e formazione mediante il ricorso al sistema della IeFP potrà compiutamente avvenire nella misura in cui nei processi politici avverrà un vero e proprio mutamento culturale: prendere finalmente atto della necessità di assicurare la pari dignità delle istituzioni formative, dei percorsi offerti e degli allievi della IeFP.

L'evoluzione della IeFP secondo l'analisi dell'INAPP: dati, snodi critici e prospettive

Emmanuele Crispolti

INAPP, responsabile Struttura Sistemi Formativi

La domanda se il sistema IeFP sia diventato grande a vent'anni di distanza dall'emanazione del Decreto sul diritto-dovere è un quesito la cui risposta è facile solo in apparenza. Già, infatti, il giudizio sull'indicatore costituito dai numeri dell'offerta e della partecipazione risente inevitabilmente delle dimensioni che si sceglie di osservare, a cominciare dalle due più rilevanti, quella tipologica e quella territoriale. A livello di tipologie, le differenze tra i percorsi IeFP realizzati dai Centri di Formazione Professionale e quelli realizzati all'interno degli Istituti Professionali inducono a riflessioni di segno differenti sui fenomeni di crescita/decrecita verificatisi negli anni. L'osservazione della dimensione territoriale, sia in una visione statica che in analisi diacronica, evidenzia l'assenza di un sistema unitario per l'intero Paese e testimonia l'esistenza, se così si può dire, di "più Italie", la cui diversificazione non si limita alla contrapposizione nord-sud ed è anche poco riconducibile alle circoscrizioni territoriali (nord-ovest, nord-est, centro, sud e isole).

Sul fronte dei numeri

Nelle more delle competenze regionali, il sistema nazionale IeFP prende avvio, a livello sperimentale, nell'anno formativo 2002-03 registrando una progressiva crescita nel numero dei percorsi e degli iscritti, e una speculare riduzione dei vecchi percorsi annuali e biennali di qualifica dell'obbligo formativo, basati sui Repertori regionali. Nell'anno formativo 2011-12 un sistema ormai ordinamentale fa registrare 206 mila iscritti; i numeri della partecipazione presentano poi una robusta impennata con l'avvio dei percorsi svolti presso gli istituti scolastici (all'a-

pice nel 2014-15, con il massimo storico di quasi 330 mila iscritti complessivi) per poi segnare una progressiva riduzione, a seguito del ripensamento critico delle tipologie delle sussidiarietà, arrivando, nel 2023-24, a contare 210 mila unità.

Le oscillazioni nei numeri della partecipazione sono in realtà state sempre determinate dalle dinamiche degli Istituti Professionali mentre l'evoluzione dei valori dei percorsi ad opera dei Centri di Formazione Professionale descrive un assetto stabile, con una crescita lenta ma progressiva (dai 132 mila iscritti del 2011 fino ai 163 mila iscritti del 2023-24), anch'essa diversamente valutabile, a seconda dei parametri che si sceglie di considerare. La tenuta della partecipazione ai Centri appare infatti più che soddisfacente se paragonato alla ridotta mole di finanziamenti nazionali (in confronto alle dotazioni finanziarie destinate alle Istituzioni scolastiche) e all'esplosione del numero dei percorsi sussidiari negli anni 2013-2015. Se lo si raffronta invece alla progressiva riduzione che ha caratterizzato, nel corso degli ultimi anni, il numero di iscritti agli Istituti Professionali (non solo nei percorsi IeFP ma anche nei quinquennali "scolastici"), il dato appare meno confortante, perché significa che la filiera, la cui efficacia risulta peraltro sia dalle indagini sugli esiti occupazionali che dai contatti con il mondo aziendale, non è riuscita a incorporare il flusso dei mancati iscritti agli Istituti Professionali, nonostante la sua capacità di rispondere ai fabbisogni del territorio, l'articolazione flessibile (3+1) e le caratteristiche di prossimità al lavoro la rendano potenzialmente attrattiva per diverse fasce di utenti.

Dal punto di vista della distribuzione territoriale, quasi il 67% degli iscritti alla IeFP si colloca al Nord. Se questo è comprensibile,

in relazione alla maggiore capacità di assorbimento del tessuto produttivo settentrionale, resta tuttavia il problema non solo dello sviluppo territoriale (le imprese del Sud richiedono, oltre agli investimenti finanziari, una crescita delle professionalità tecniche), ma anche in termini di disparità di opportunità per i giovani delle regioni meridionali, poiché tale asimmetria nel volume di offerta formativa rischia di privare di un'opzione professionalizzante del sistema educativo nazionale i giovani residenti nelle regioni meno "performanti".

Sempre in ottica di differenze territoriali, va segnalato il dato sui percorsi IeFP realizzati in modalità duale (ovvero con una quota di monte ore di formazione svolta in contesto lavorativo pari a circa un terzo del totale), che, grazie all'avvio, nel 2016, della sperimentazione nazionale (poi messa a regime) nonché alla successiva spinta finanziaria dei fondi del PNRR, ha determinato un passo avanti importante per avvicinare le competenze dei qualificati/diplomati IeFP alle richieste del mercato del lavoro. Nel 2023-24, il 60% degli iscritti si è formato in modalità duale. Ma la quota di partecipazione degli allievi del Centro-Sud, che sul totale nazionale degli iscritti alla filiera si ferma al 33%, scende al 26% nel caso dei percorsi in duale, segno di un ulteriore scarto tra le Regioni del Nord e quelle "a minor tasso di offerta IeFP", nonostante la buona attivazione, negli ultimi anni, di alcuni territori, in particolare della Regione Sicilia.

Comparata alla popolazione di riferimento, la quota media di iscritti alla IeFP è pari al 7,3% dei giovani 14-18enni, con valori che oscillano tra 17% e 12% di Trento e Bolzano, Piemonte e Lombardia fino a valori molto più bassi (sotto il 3%) di Campania, Toscana, Puglia e Calabria, con la mancata attivazione della Basilicata. Da questo punto di vista, il sistema denota una certa maturità nelle Regioni con più alta offerta e partecipazione e a tutt'oggi un mancato decollo, poco sostenibile anche dal punto di vista delle pari oppor-

tunità di accesso, nelle Regioni con minore offerta.

Se si confronta il dato dei 210 mila iscritti al sistema IeFP nell'a.f. 2023-24 con i 243 mila degli iscritti ai percorsi quinquennali degli Istituti Professionali, parametrandolo rispettivamente sui 4 e 5 anni di corso delle due filiere, si osserva un superamento del numero degli iscritti per anno di corso alla IeFP rispetto ai quinquennali degli IP (52 mila unità contro 48 mila).

Ma l'indicatore forse più significativo per valutare l'adeguatezza della quota di partecipazione al sistema IeFP viene offerto dal raffronto con i dati Unioncamere Excelsior relativi alle previsioni di entrate a tempo indeterminato con richiesta di titolo IeFP. Il dato riportato nel XXII Rapporto di monitoraggio INAPP¹ evidenzia uno scarto di oltre 200 mila unità tra i qualificati/diplomati IeFP e le richieste delle imprese per l'anno 2023. Lo scarto si manifesta in misura particolarmente importante in alcuni settori (logistica, edilizia ma anche meccanica, amministrazione-segreteria, impianti termoidraulici), a fronte di altri maggiormente "coperti" dell'offerta formativa. Pur ammettendo un realistico margine di variabilità tra le intenzioni di assunzione delle imprese e il dato reale, e purtroppo anche una quota non trascurabile di lavoro sommerso, lo scarto testimonia l'esistenza di un notevole mismatch tra domanda di professionalità del mercato e numero dei potenziali lavoratori. Questo scarto priva le aziende di risorse importanti e induce a suggerire investimenti su un'offerta strategica per il nostro sistema produttivo, anche in ottica di filiera lunga, con lo sviluppo di specializzazioni dei diplomati IeFP nei percorsi IFTS e nel sistema ITS Academy.

Sul fronte del sistema

La filiera IeFP nasce per superare la frammentazione delle qualifiche regionali in esito ai percorsi annuali e biennali dell'ob-

¹ INAPP, CARLINI A., CRISPOLTI E. (a cura di) (2025), *XXII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP. A.f. 2022-2023*, Roma, Inapp <<https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/4790>>.

bligo formativo, con l'idea di assumere le qualifiche di operatori e i diplomi di tecnici all'interno di un sistema nazionale che consentisse uniformità e riconoscibilità dei titoli. Da questo punto di vista si può affermare che il sistema ha raggiunto il suo scopo con un Repertorio nazionale che, prevedendo figure a banda larga, ha potuto definire un quadro di validità nazionale mantenendo la possibilità di operare declinazioni settoriali e territoriali legate ai diversi fabbisogni delle realtà locali. Tuttavia, il Repertorio nazionale non sta aggiornando figure professionali e standard formativi con la rapidità richiesta dalle mutevoli esigenze del mercato del lavoro, con la conseguenza di demandare interamente alla progettazione di dettaglio la capacità di corrispondere ai fabbisogni del mercato e delle imprese. La conseguenza è il rischio di una scarsa omogeneità nella qualità dei percorsi formativi, legata alla capacità dell'ente erogatore, dei progettisti, dei singoli docenti.

Dal punto di vista regolamentare, l'impianto di un sistema omogeneo a livello nazionale appare raggiunto per quanto riguarda gli standard di base (numero di ore, dotazioni strutturali, ecc.) mentre risulta ancora imperfetto il disegno dei passaggi fra le diverse filiere (IP, ITS, percorsi universitari). Ovviamente l'attuale riforma, sinteticamente nota come 4+2, introduce in questo senso elementi nuovi in un'ottica di costruzione di una filiera tecnico-professionale maggiormente integrata fra istruzione e istruzione e formazione professionale di competenza regionale. Il successo della riforma stessa non potrà quindi misurarsi solo sul versante dell'ammodernamento dei percorsi scolastici del secondo ciclo ma si realizzerà pienamente se si riuscirà davvero a costruire un sistema professionalizzante integrato in grado di fornire al Paese le risorse umane per un reale sviluppo delle imprese e dei territori e di garantire al contempo all'utenza il diritto alla scelta del percorso senza disparità territoriali.

7. Quale spazio per le **tecnologie**? E per quali usi?

- **Importanza e integrazione delle tecnologie:** non come un fine, ma come strumenti a servizio della didattica e delle competenze. Tecnologie che permeano l'ambiente educativo, dove spazi educativi devono essere dotati di infrastrutture tecnologiche adeguate;
- **Uso specializzato e settoriale:** uso di strumenti avanzati come l'intelligenza artificiale (IA), realtà aumentata (AR) e realtà virtuale (VR) è considerato utile per simulare esperienze professionali e per migliorare l'apprendimento immersivo;
- **Personalizzazione e metodologie didattiche:** le tecnologie devono facilitare e personalizzare i percorsi di apprendimento, offrendo opportunità per metodologie didattiche innovative e personalizzate (stimolare capacità riflessiva);
- **Consapevolezza e formazione:** tanto i docenti quanto gli studenti acquisiscano consapevolezza e competenze (padronanza consapevole e critica);
- **Adattamento e aggiornamento:** tecnologie devono essere costantemente aggiornate e adattate alle evoluzioni del mercato e alle esigenze educative. La collaborazione con le imprese e il contatto diretto con il mondo del lavoro possono aiutare a mantenere le tecnologie utilizzate al passo con i cambiamenti;
- **Senso critico:** l'uso delle tecnologie deve essere guidato da un senso di responsabilità e criticità; si considerino anche aspetti etici e di valore, promuovendo una riflessione sul loro impatto.

8. Come cambia la figura del **formatore**? Sono necessarie altre funzioni, o persino altre figure professionali?

- **Evoluzione verso un formatore ibrido e "multidimensionale":** Il formatore deve adattarsi a un ruolo sempre più ibrido e multifunzionale, integrando competenze pedagogiche con conoscenze tecniche e digitali. Deve essere in grado di lavorare in team, interagire con figure professionali specialistiche (come psicologi, pedagogisti, esperti di tecnologi, ma anche il mondo del lavoro e la società complessa) e adattarsi a un contesto educativo in continua evoluzione (lifelong learning). Questo comporta un aggiornamento continuo e una formazione sistemica; un professionista che sia inoltre capace di integrare valori e riflessioni etiche nel processo educativo;
- **Ruolo di tutorship e coordinamento:** è cruciale che il formatore assuma anche il ruolo di tutor e mentore, specialmente per i colleghi più giovani o meno esperti. La presenza di figure *senior* con esperienza diventa fondamentale per guidare e sostenere i nuovi formatori. Inoltre, si delinea la necessità

di figure come i *coordinatori pedagogici*, che possano garantire una supervisione e un supporto metodologico e relazionale, oltre a facilitare il confronto e la riflessione continua;

- **Integrazione delle tecnologie e orientamento al cittadino:** la figura del formatore deve includere competenze digitali per utilizzare e integrare le tecnologie educative in modo efficace. Il formatore deve essere in grado di insegnare agli studenti a usare le tecnologie in modo consapevole e critico. Inoltre, è essenziale che il formatore non solo prepari i discenti per il mondo del lavoro, ma anche per il ruolo di cittadini responsabili e consapevoli, promuovendo l'intelligenza emotiva e la capacità di navigare in un ambiente complesso e tecnologicamente avanzato.

4. La seconda fase del percorso Delphi

In coerenza alla natura iterativa e ricorsivi del percorso Delphi, il coordinamento scientifico del percorso ha elaborato una bozza di questionario, aggregando gli esiti dell'intervista intorno ad alcuni domini ed indicatori, che in seguito hanno costituito lo strumento per l'avvio della successiva fase del percorso. La bozza di documento, redatta dal coordinamento, è stata sottoposta al panel di cui sopra, ottenendo infine la versione definitiva dello strumento per il terzo round, che consiste in un questionario online, visibile qui di seguito.

Questionario online

Nella prima fase del percorso Delphi, che ha visto coinvolto un panel di 15 esperti di fama nazionale, sono emersi alcuni item critici per l'istituzione scolastica e formativa, aspetti chiave perché essa sia concepita, dal punto di vista organizzativo, come organismo che forma. Ti chiediamo di indicare nella seconda colonna tutti gli indicatori/evidenze⁵ possibili, divisi per item che, secondo te, rivelano l'attenzione formativa tradotta in atto. Troverai già alcuni esempi emersi nella prima fase: li potrai correggere ed integrare, oltre ad aggiungerne altri, magari più concreti e mirati.

⁵ Per indicatori/evidenze si intende aspetti concreti che possono essere riscontrati all'interno dell'organizzazione formativa, e dunque non descrizioni generiche, ma esperienze ben verificabili.

A. Curricolo

ITEM	INDICATORI
1. Standard e personalizzazione (attenzione a coniugare pochi e importanti standard con un'elevata attenzione alla personalizzazione)	- Docenti e formatori hanno una chiara indicazione sugli standard di riferimento (macro-progettazione) - in seguito, sono invitati a progettare in base a interessi e talenti dei giovani (micro-progettazione) - (...)
2. Co-progettazione del curricolo con imprese e istituzioni	- Ci sono forme metodologiche di coinvolgimento di imprese e istituzioni nella definizione del curricolo - (...)
3. L'apprendimento socio-emotivo	- sono chiaramente definite competenze umane e trasversali in uscita, e ad esse corrispondono specifiche attività - (...)
4. Innovazione curricolare	- Il progetto didattico prende impronta ogni anno (non ci sono forme riproduttive come dispense e programmi) - emergono progetti ed iniziative di innovazione, integrate nella didattica ordinaria - (...)

B. Presidio educativo e didattico

ITEM	INDICATORI
1. Presidio didattico	- Ci sono forme stabili e cadenzate di coordinamento, con evidenza di decisioni e di verifiche - Ci sono evidenze di iniziative didattiche che coinvolgono tutti o la maggior parte dei docenti e formatori - (...)
2. Presidio educativo	- Docenti e formatori sono sostenuti nel compito educativo da forme stabili di supervisione e lettura critica delle situazioni - Ci sono figure professionali esclusivamente o prevalentemente ingaggiate su compito educativo non formale - (...)
3. Formazione continua	- Il personale è sostenuto con iniziative formative che derivano da un'attenta analisi dei bisogni scaturiti dalle pratiche - (...)

C. Spazi, tempi e raggruppamenti

ITEM	INDICATORI
1. Lo spazio didattico ed educativo	- Ci sono forme diversificate di spazio, per lavorare da soli, in gruppo, in videoconferenza, per fare ricerca e per fare lezione - Ci sono spazi tecnologicamente attrezzati, per favorire la produzione di oggetti culturali - (...)

2. Tempo	- Il tempo è organizzato intorno ai compiti reali (non intorno all'ora di lezione) - Il calendario è flessibile, e combina diverse modalità di apprendimento - (...)
3. Raggruppamenti	- Le forme di raggruppamento sono diversificate: si lavora da soli, in piccolo gruppo, a gruppo intero, in videoconferenza - (...)

D. Le risorse didattiche

ITEM	INDICATORI
1. Didattica blended	- Oltre al supporto di pochi essenziali strumenti standard, è evidente l'ampio utilizzo di tecnologie per l'apprendimento, in modalità creativa - È evidente l'ampia disponibilità di fonti di ogni tipo (biblioteche, ambienti web, etc.) - (...)
2. Intelligenza artificiale e altro	- l'intelligenza artificiale (IA), la realtà aumentata (AR) e la realtà virtuale (VR) sono integrate negli spazi educativi - la presenza di tecnologie dell'apprendimento ha con evidenza contribuito a riformare il curriculum verso competenze umane e trasversali - (...)
3. Tecnologie e lavoro	- È evidente il nesso tra investimenti tecnologici e l'area o le aree professionali di riferimento - (...)

E. Il docente/formatore

ITEM	INDICATORI
1. Capovolgimento di ruolo	- I docenti/formatori sono ingaggiati nella relazione e nel sostegno, molto più che nella trasmissione - Nel tempo quotidiano risultano attività in prevalenza gli studenti, con il docente/formatore in posizione laterale - (...)
2. La valutazione	- Il docente/formatore responsabilizza i giovani sulla produzione, non sulla riproduzione - il docente/formatore valuta gli oggetti culturali prodotti, e non le nozioni acquisite - (...)

5. Terza fase del percorso Delphi

Nella terza fase del percorso, il questionario di cui sopra è stato reso disponibile in una versione online, e diffuso in tutti i centri di formazione professionale di ispirazione cristiana. Hanno risposto al questionario più di duecento figure professionali, tra direttori, coordinatori, tutor e docenti. La grande massa di informazioni è stata infine sintetizzata nella versione definitiva del referenziale di domini e indicatori, che finalmente può essere di seguito letta e analizzata.

Referenziale dell'organismo davvero formativo

A. Curricolo

ITEM	INDICATORI
1. Standard e personalizzazione (attenzione a coniugare pochi e importanti standard con un'elevata attenzione alla personalizzazione)	- C'è un gruppo di lavoro responsabile della progettazione e revisione del curricolo - Docenti, formatori, coordinatori e progettisti hanno una chiara indicazione sugli standard di riferimento (macro-progettazione) - in seguito, sono invitati a progettare in base a interessi e talenti dei giovani (micro-progettazione) - nell'organizzazione delle attività viene utilizzato il criterio dei gruppi di interesse
2. Co-progettazione del curricolo con imprese e istituzioni	- Ci sono forme metodologiche di coinvolgimento di imprese e istituzioni nella definizione del curricolo - Professionisti del settore sono coinvolti nella didattica - Ci sono esperienze di apprendimento chiaramente finalizzate al service learning professionale
3. L'apprendimento socio-emotivo	- sono chiaramente definite competenze umane e trasversali in uscita - ci sono esperienze di apprendimento, con specifiche attività e metodologie chiaramente finalizzate all'apprendimento socio-emotivo - sono valutate le competenze socio-emotive
4. Innovazione curricolare	- Il progetto didattico prende impronta ogni anno, anche operando curvature nell'ambito del profilo di riferimento - Le risorse didattiche sono pensate ogni anno in funzione del nuovo progetto didattico e della composizione del gruppo - ci sono attività co-progettate con gli studenti/allievi, in funzione di obiettivi curricolari - Ci sono iniziative didattiche che coinvolgono gli allievi in esperienze lavorative reali o almeno simulate - emergono progetti ed iniziative di innovazione, integrate nella didattica ordinaria - ci sono collaborazioni con Università ed enti di ricerca

B. Presidio educativo e didattico

ITEM	INDICATORI
1. Presidio didattico	- Ci sono forme stabili e cadenzate di coordinamento, inserite in organigramma, con evidenza di decisioni e di verifiche - Ci sono evidenze di iniziative didattiche che coinvolgono tutti o la maggior parte dei docenti e formatori - Si organizzano sessioni di affiancamento tra docenti senior e junior e/o di osservazione reciproca tra docenti per garantire la continuità metodologica.
2. Presidio educativo	- Sono formalizzati i compiti di una "area educativa" in cui collaborano docenti e tutor, in maniera trasversale rispetto a tutti gli ambiti della proposta formativa - Docenti e formatori sono sostenuti nel compito educativo da forme stabili di supporto e/o lettura critica delle situazioni - Ci sono figure professionali esclusivamente o prevalentemente ingaggiate su compito educativo - Ci sono attività ed eventi (aggregativi, culturali, etc.), iniziali (accoglienza) e continue, per facilitare il senso di appartenenza
3. Formazione continua	- C'è un approccio strutturale all'analisi dei fabbisogni dei docenti in relazione con gli obiettivi strategici dell'organismo formativo - La formazione e l'aggiornamento del personale è monitorata costantemente ed inoltre sono periodicamente organizzati dei percorsi di aggiornamento mirati a sostenere le competenze personali ed essere sempre pronti ad affrontare modalità didattiche innovative

C. Spazi, tempi e raggruppamenti

ITEM	INDICATORI
1. Lo spazio didattico ed educativo	- Ci sono spazi attrezzati per lavorare da soli, in gruppo, in videoconferenza, per fare ricerca e per fare lezione" - Ci sono spazi tecnologicamente attrezzati, per favorire la produzione di oggetti culturali e professionali
2. Tempo	- La pianificazione oraria facilita la didattica per compiti reali e la realizzazione di progetti specifici - Il calendario è flessibile, e combina diverse modalità di apprendimento - Sono pianificate delle attività svolte in orario non standard - Gli studenti hanno la possibilità di autogestire una quota parte del loro tempo formativo, con sessioni dedicate allo studio individuale o a progetti personali

3. Raggruppamenti	- Le forme di raggruppamento sono diversificate: si lavora da soli, in piccolo gruppo, a gruppo intero, in videoconferenza - Sono progettate sessioni di lavoro interclasse e/o per gruppi di livello - Ci sono gruppi di peer education
-------------------	--

D. Le risorse didattiche

ITEM	INDICATORI
1. Didattica blended	- Oltre al supporto di pochi essenziali strumenti standard, è evidente l'utilizzo di tecnologie per l'apprendimento, in modalità creativa e non semplicemente sostitutiva - È evidente la disponibilità di fonti di vario tipo (biblioteche, ambienti web, etc.) - I materiali didattici sono diversificati sistematicamente durante il percorso per venire incontro ai diversi bisogni degli studenti
2. Intelligenza artificiale e altro	- Gli spazi educativi e/o le metodologie didattiche prevedono la possibilità di utilizzare l'intelligenza artificiale (IA), la realtà aumentata (AR) e/o la realtà virtuale (VR) - il curriculum è centrato sulle competenze umane e trasversali, fondamentali per un uso proficuo dell'intelligenza artificiale - (....)
3. Tecnologie e lavoro	- Ci sono forme metodologiche che prevedono un collegamento reale con le imprese (Impresa formativa, project work, PBL, etc.) - Gli investimenti tecnologici sono strettamente connessi alle aree professionali di riferimento e mirano a dotare gli studenti di competenze specifiche per il settore lavorativo di interesse

E. Il docente/formatore

ITEM	INDICATORI
1. Capovolgimento di ruolo	- Il docente/formatore assume il ruolo di facilitatore dell'apprendimento e attiva gli allievi che diventano protagonisti del proprio processo formativo - Come conseguenza, i docenti/formatori sono ingaggiati nella relazione e nel sostegno, molto più che nella trasmissione - La posizione del docente/formatore è prevalentemente laterale

2. La valutazione	- Il docente/formatore responsabilizza i giovani sulla produzione, non sulla riproduzione - il docente/formatore valuta gli oggetti culturali prodotti, e non <i>solo</i> le nozioni acquisite - Le competenze trasversali, con particolare riferimento a quelle sociali ed emotive, vengono valutate con specifici strumenti e indicatori - Gli studenti sono coinvolti nell'autovalutazione e nella valutazione tra pari, con rubriche condivise e trasparenti, per renderli progressivamente soggetti attivi responsabili nei processi di valutazione
-------------------	---

Conclusione

Gli organismi formativi di ispirazione cristiana, responsabilmente chiamate ad organizzare al meglio il loro servizio educativo, hanno ora in mano un potente strumento per il rilancio di percorsi trasformativi, che rendano il più possibili coerenti i due livelli ai quali CONFAP ha lavorato:

- il curriculum esplicito: Curriculum per la Vita e per il Lavoro
- il curriculum implicito: Referenziale per l'Organismo Davvero Formativo.

Negli anni a venire, la CONFAP avvierà un itinerario sistematico di valutazione tra pari e di confronto, con ricerca e diffusione di prassi significative in ogni dominio e indicatore. Questo itinerario sarà gestito mediante visite reciproche, sostenute e coordinate da un gruppo pilota. L'intento è che ogni centro abbia una sorta di fotografia della propria organizzazione, nel confronto con un benchmark valoriale e pedagogico. Sarà significativo seguire passo dopo passo il percorso che i centri di formazione professionale affronteranno allo scopo di caratterizzare la loro organizzazione e progettazione curricolare, ispirandosi ad una visione saldamente poggiata sui carismi educativi. In questo modo, essere CONFAP non significherà più semplicemente pagare una quota associativa, ma curvare nella singola organizzazione i valori profondi e generativi della propria identità.

Bibliografia

- FRANCHINI R., *La parte destra della curva: quale leadership per quale organizzazione educativa*. Rassegna CNOS, 1/2021, pp. 101-119.
- FRANCHINI R., *Il terremoto curricolare*. Rassegna CNOS, 1/2025, pp. 115-119.
- FRANCHINI R., *La provenienza è sempre futuro. Antichi e nuovi scenari educativi per l'Istruzione e Formazione Professionale*. Rassegna CNOS, 2/2025, pp. 129-141.



Il clima della scuola: una sfida per Scuole e Centri di Formazione Professionale (CFP)

DIDIER TAPSOBA¹

Negli ultimi anni assistiamo a un aumento degli studi sul clima della scuola. La nozione si è ritagliata un posto nel mondo dei sistemi educativi come caratteristica in grado di migliorare l'ambiente educativo e di consentire il raggiungimento di obiettivi di alto livello, non solo in termini di risultati accademici ma anche di senso di benessere e di convivenza. Questo interesse è portato avanti da ricercatori, decisori educativi e educatori con l'intenzione di guardare un po' più da vicino ciò che accade nelle scuole e come esaminarlo (Anderson, 1982). Infatti, capire ciò che differenzia le scuole di successo dalle altre scuole è una strategia, sulla base di dati obiettivi, per migliorare e promuovere scuole sicure, solidali e civili, relazioni sane, senso di appartenenza, insegnamento e apprendimento efficaci, prevenire l'abbandono scolastico (Thapa et al., 2013).

L'impatto e l'importanza del clima si vedono negli Stati Uniti dove il Dipartimento dell'Istruzione investe in programmi, pubblica linee guida e raccomandazioni, fornisce fondi per sviluppare e migliorare il clima nelle scuole (Thapa et al., 2013). Nei paesi dell'OCSE si intravede nel clima un mezzo per sviluppare il benessere degli studenti e coltivare le loro ambizioni per il futuro (Ocde, 2018). Adeogun e Olisaemeka (2011) raccomandano agli attori dell'istruzione dei paesi meno sviluppati di investire nella creazione di clima educativo buono e conviviale, al fine di garantire uno sviluppo sostenibile. In Italia gli studi sul clima della scuola, da quanto si evidenzia, non sono numerosi, ma sono di un grande interesse (Bocchi, Cavrini, 2021).

Il clima della scuola, si vede, è un tema di grande interesse e un fattore importante nel miglioramento delle scuole e dei CFP in quanto modello fondato su un approccio umanistico, ecologico e sistemico in grado di attivare un processo di cambiamento nelle norme e nei valori della comunità educativa nel suo complesso. Questo studio esplorativo, attraverso una revisione della letteratura, vorrebbe cogliere lo stato attuale delle ricerche sul clima educativo e il suo impatto sulla scuola e sui CFP.

¹ Docente Aggiunto, Scienze dell'Educazione.

1. Caratteristiche del clima scolastico

Il clima appartiene al regno dell'incertezza e del sentimento di impotenza, spesso soggetto a variazioni brusche e inaspettate con conseguenze talvolta catastrofiche, ma è prevedibile sulla base di elementi oggettivi e identificabili. Perciò l'espressione «clima scolastico», come metafora, è legata alle condizioni «meteorologiche» nelle scuole che vivono stagioni, momenti di tumulto e calma, le cui cause sono spesso ignote o legate a elementi ciclici (Fotinos, 2006).

Vari indicatori nella letteratura identificano il clima scolastico: atmosfera, salute, personalità, *ethos*, sentimenti, tono, ambiente, ideologia (Anderson, 1982; Janosz et al., 1998; Freiberg, 1999; Geleta, 2017). Il concetto descrive la percezione dei componenti della scuola sull'ambiente, l'autovalutazione degli attori sulla loro presenza dentro la scuola, la loro valutazione di tutti gli aspetti dell'istruzione (Janosz et al., 1998; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Chirkina e Khavenson, 2018). Il clima non è neutro, ma rispecchia una preoccupazione della comunità educativa (Freiberg, 1999), influisce sul morale e sulla soddisfazione di tutti all'interno della scuola, distingue una scuola dall'altra (Adeogun, Olisaemeka, 2011) e rimanda alle relazioni sociali, al valore attribuito agli individui, alla missione educativa della scuola, alle credenze, valori e atteggiamenti condivisi, al sistema di regole chiare e coerenti, alla vittimizzazione, alla sicurezza (Janosz et al., 1998; Freiberg, 1999; Cohen et al., 2009). Descrive la scuola in quanto organismo capace di migliorarsi, adattarsi e sopravvivere contro forze esterne, la cordialità, lo spirito, il cuore, l'anima e l'essenza della scuola (Freiberg, 1999). Il clima della scuola si riferisce ai modelli organizzativi in atto, alle aspettative (Cohen et al., 2009), riflette lo stato psicosociale di lavoro, il benessere fisico ed emotivo dell'organizzazione scolastica (Freiberg, 1999). Pone lo sguardo sulla dimensione accademica, l'apprendimento, i processi amministrativi e le prestazioni scolastiche, il mantenimento e l'aspetto della scuola (Adeogun, Olisaemeka, 2011). Anderson (1982) sintetizza i molteplici concetti descrivendo il clima scolastico come la qualità totale dell'ambiente.

2. Definizione del clima scolastico

Date le numerose caratteristiche, la definizione del clima scolastico non incontra consenso presso i ricercatori che, fin dall'inizio, si sono preoccupati maggiormente di sviluppare degli strumenti piuttosto che definire prima il concetto. In più la fonte della confusione definitoria è legata alla moltitudine di variabili, metodologie, teorie e modelli, scelte di unità di misura, alla validità di dati soggettivi e qualitativi, alla diversità e all'evoluzione delle tipologie climatiche

(Anderson, 1982; Debarbieux, 2015; Wang, Dégol, 2016). Ma, secondo Veltcheff (2015), un consenso emerge se si raggruppano le definizioni in tre tipi: contestuale, sistemica e multifattoriale. Le definizioni contestuali riducono minimamente il clima a un aspetto dell'ambiente (es. la sicurezza) che di per sé non riflette la qualità e lo stile della vita scolastica (Veltcheff, 2015; Debarbieux, 2015). Le definizioni sistemiche rendono il clima un riflesso delle percezioni dei vari attori sulla loro esperienza di vita e di lavoro nella scuola (Cohen et al., 2009; Veltcheff, 2015; Debarbieux, 2015). Le definizioni multifattoriali o multidimensionali, a partire da obiettivi prefissati, si basano sull'identificazione di diversi fattori che impattano sul clima scolastico (Janosz et al., 1998; Cohen et al., 2009; Zullig et al., 2010; Thapa et al., 2013; Veltcheff, 2015; Debarbieux, 2015; Wang, Degol, 2016).

Dalla letteratura, la definizione che meglio raccoglie consenso, in base a un approccio sistemico e multidimensionale, considera il clima scolastico come il risultato di un processo complesso e mutevole (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Debarbieux, 2015; Veltcheff, 2015; Bocchi, Cavrini, 2021):

«il clima scolastico si riferisce alla qualità e al carattere della vita scolastica ... si basa su modelli di esperienze di vita scolastica delle persone e riflette norme, obiettivi, valori, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative... include norme, valori e aspettative che supportano le persone a sentirsi socialmente, emotivamente e fisicamente al sicuro... è più di un'esperienza individuale: è un fenomeno di gruppo che è più grande dell'esperienza di una persona. Il clima scolastico, o il carattere della scuola, si riferisce a sfere della vita scolastica (ad esempio, sicurezza, relazioni, insegnamento e apprendimento, ambiente) e a modelli organizzativi più ampi (ad esempio, da una visione frammentata a una coesa o "condivisa", sana o malsana, consapevole o non riconosciuta)».

Lo studio del clima scolastico considera l'intera comunità affinché le percezioni individuali siano la percezione generale di tutti su dimensioni sociali, emotive, etiche, accademiche e ambientali della vita scolastica.

3. Dimensioni del clima scolastico

Dalla definizione, si riconosce che il clima scolastico è un costrutto multidimensionale capace di influenzare studenti, genitori, personale scolastico e la comunità (Adeogun e Oliseameka, 2011). La multidimensionalità rende il clima malleabile e migliora la comprensione della complessità delle esperienze scolastiche e consente la progettazione di interventi mirati (Wang e Dégol, 2016), descrive una complessa rete di interazioni sociali e psicologiche tra attori scolastici (Ozen, 2018). La multidimensionalità sembra quindi essere una caratteristica incontestata del clima scolastico.

Janosz et al. (1998) hanno distinto cinque dimensioni interconnesse, ognuna permettendo di evidenziare un aspetto del clima della scuola: clima relazionale, clima educativo, clima di sicurezza, clima di giustizia e clima di appartenenza. Gli autori hanno poi individuato otto categorie di pratiche educative che possono influenzare la qualità del clima: coaching degli studenti, sistema di ricompensa, attenzione al successo educativo, qualità dell'istruzione, tempo dedicato all'insegnamento, opportunità di investimento, coinvolgimento dei genitori, leadership manageriale e stile di gestione. Una meta-analisi condotta da Cohen et al. (2009) ha identificato quattro dimensioni del clima scolastico: sicurezza (fisica, emotiva); insegnamento e apprendimento (qualità dell'istruzione, apprendimento sociale, emotivo ed etico, sviluppo professionale, leadership); relazioni (rispetto per la diversità, collaborazione, senso di appartenenza); ambiente fisico.

In un altro studio, Zullig et al. (2010) hanno identificato cinque importanti aree del clima scolastico che, secondo il loro parere, sono storicamente comuni e frequentemente presenti nella letteratura: ordine, sicurezza e disciplina; risultati accademici; relazioni sociali; strutture scolastiche; appartenenza alla scuola. L'Accademia di Besançon (2014) ha proposto sette dimensioni del clima scolastico: coeducazione efficace con le famiglie, giustizia scolastica, prevenzioni dalla violenza e dalle molestie, strategia di gruppo, pedagogia e cooperazione, pratiche di partenariato, qualità della vita a scuola. Wang e Dégol (2015) hanno identificato quattro dimensioni della ricerca recente sul clima: accademica (curriculum, insegnamento, leadership, formazione, sviluppo professionale), comunitaria (qualità delle relazioni, rispetto delle differenze, collaborazione), sicurezza (fisica, sociale ed emotiva, pratiche disciplinari efficaci, coerenti ed eque) e istituzionale (caratteristiche organizzative o strutturali dell'ambiente scolastico).

Le dimensioni, si vede, hanno un legame diretto con gli individui, le relazioni, l'organizzazione, l'ambiente fisico, le regole e le norme, e comprendono quasi tutte le caratteristiche che influenzano lo sviluppo cognitivo, comportamentale e psicologico degli attori della scuola. Esiste tra le dimensioni una stretta reciprocità e una correlazione, una retroazione con le pratiche educative dentro la scuola. Per cui, migliorare una dimensione del clima significa migliorare un'altra dimensione e viceversa (Debarbieux, 2015).

4. Risultati positivi del clima scolastico

La ricerca ha dimostrato che il clima positivo, inteso come relazioni sociali, sistema culturale di valori e norme, struttura di gestione e interazioni tra i membri della comunità educativa, ha dei benefici per le scuole nel raggiungimento

delle loro missioni e dei loro obiettivi, ha una grande forza in grado di impattare e influenzare gli sforzi di miglioramento e cambiamento della scuola, il successo accademico (Payne, 2018). L'ampia ricerca sull'argomento dimostra fino a che punto i benefici del clima della scuola sono riconosciuti a livello internazionale.

4.1. Miglioramento delle interazioni e relazioni a scuola

Ad un clima scolastico positivo sono associati dimensioni comportamentali e affettive, sistemi di credenze che influenzano lo sviluppo cognitivo, sociale e psicologico che si riflettono fortemente nelle interazioni sociali (Adeogun, Oliseameka, 2011). Il clima positivo rende la scuola un ambiente sicuro e sano, promuove interazioni positive e non minacciose, attua politiche collaborative, affronta con successo le forze esterne dirompenti e indirizza le energie della scuola verso la sua missione (Freiberg, 1999). La percezione di relazioni positive, di pratiche di disciplina eque, abbassa la probabilità e la frequenza di problemi comportamentali, provoca una diminuzione dell'assenteismo e dei tassi di abbandono, influenza il coinvolgimento comportamentale ed emotivo degli studenti in classe, l'autostima, il successo (Thapa et al., 2013; Payne, 2018).

Il clima positivo sviluppa l'intelligenza emotiva, le abilità psicosociali, la capacità di coordinare con successo le risorse cognitive, affettive e comportamentali per svolgere i compiti e raggiungere gli obiettivi propri (Le Masson, 2014), sviluppa abilità relazionali come il rispetto, la comunicazione assertiva, la risoluzione dei conflitti, la pratica di ascolto attivo (Becciu, Colasanti, 2011). Il clima positivo è fattore di relazioni e interazioni di qualità, rispetto e apertura alla diversità, inclusione, promozione dell'interculturalità, sentimenti reciproci di sostegno, fiducia, collaborazione, e lega tutti i membri alle stesse norme e principi, incoraggia gli interessi e l'autonomia degli studenti e offre loro opportunità di decisione (Thapa et al., 2013; Wang, Dégol, 2016).

4.2. Rafforzamento del senso di appartenenza

Un clima positivo e caldo produce maggiore senso di appartenenza che porta a comportamenti pro-sociali: impegno per la missione e gli obiettivi della scuola, interiorizzazione delle norme e delle regole scolastiche, inclusione e partecipazione, accettazione e valorizzazione (Payne, 2018). Un clima scolastico sicuro, premuroso, partecipativo e ricettivo favorisce un attaccamento alla scuola, fornisce basi solide per una formazione ottimale, l'apprendimento accademico, sociale, emotivo ed educativo, un'esperienza scolastica positiva, una buona integrazione nella vita scolastica, l'investimento degli sforzi (Thapa et al., 2013; Jabarin, 2018).

Il senso di appartenenza è strettamente legato al rendimento scolastico, alla motivazione, alle relazioni sociali positive, alla partecipazione ad attività extrascolastiche e alla riduzione dell'assenteismo (St-Amand et al., 2017) e convince gli studenti che il successo è fondamentale per il loro futuro, allontanandoli da disaffezione verso la scuola, mancanza di interesse per le attività scolastiche, comportamenti violenti, atteggiamenti negativi nei confronti degli insegnanti e dei loro coetanei (Ocde, 2004).

4.3. Miglioramento dell'insegnamento, dell'apprendimento e dei risultati

L'insegnamento e l'apprendimento sono gli aspetti più rilevanti della ricerca sul clima scolastico (Wang e Degol, 2016; Benbenishty et al., 2016) attraverso la retroazione tra la qualità del clima e il successo (Debarbieux, 2015). Il clima scolastico è positivamente correlato con i risultati e i successi accademici a tutti i livelli di scolarizzazione (Adeogun, Olisaemeka, 2011; Thapa et al., 2013; Debarbieux, 2015), con la perseveranza scolastica, la fidelizzazione degli insegnanti (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Chirkina, Khavenson, 2018). La qualità del clima scolastico, combinata con un alto livello di esigenze accademiche, è uno standard essenziale per il successo di tutti (Debarbieux, 2015).

Il clima influenza la motivazione, l'apprendimento cooperativo, le aspettative condivise, l'impegno e l'incoraggiamento a partecipare all'apprendimento, la coesione di gruppo, il rispetto e la fiducia reciproci (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Debarbieux, 2015), la preoccupazione degli insegnanti per il successo degli studenti, la qualità delle relazioni interpersonali e l'interesse per un apprendimento ottimale (Adeogun, Olisaemeka, 2011). Gli effetti del clima positivo sul successo sono immediati e duraturi (Geleta, 2017) e riducono l'aggressività, la violenza e l'impatto negativo del contesto socio-economico sul successo accademico (Debarbieux, 2015; Berkowitz et al., 2015; Geleta, 2017).

Il buon clima si percepisce dalla buona disciplina, dall'ambiente sicuro e premuroso, dal senso di giustizia, da aspettative chiare, e influenza positivamente la salute fisica e mentale, la salute socio-emotiva, l'autostima e l'impegno (Cohen et al., 2009; Poulin, 2015; Debarbieux, 2015; Payne, 2018) e agisce come fattore protettivo per l'apprendimento produttivo e lo sviluppo armonioso degli studenti (Poulin, 2015; Geleta, 2017). Per le scuole, migliorare i risultati accademici, è migliorare il clima, creare un ambiente favorevole al rendimento scolastico, ridurre la violenza, la vittimizzazione, (Benbenishty et al., 2016). La professionalità degli insegnanti ha un impatto positivo sul successo scolastico e di conseguenza sul miglioramento generale del clima scolastico (Geleta, 2017). In generale, una scuola il cui clima scolastico è percepito positivamente sa innovare nei metodi di insegnamento (Poulin, 2015).

4.4. Clima e gestione della scuola

Il clima scolastico è un fattore attraente nella ricerca di componenti che promuovono l'efficienza scolastica e un'opportunità unificante per i team di gestione nell'avviare dinamiche collaborative all'interno delle loro scuole, e si collega quindi al clima organizzativo, alle competenze, alle capacità e alla leadership del dirigente (Académie de Besançon, 2014). Per i dirigenti, conoscere il clima della propria scuola è importante al fine di sviluppare strategie per gestire e migliorare la salute generale della scuola e per creare ambienti di apprendimento sicuri e produttivi che migliorino il successo scolastico e l'efficacia complessiva (Allen et al., 2015; Geleta, 2017).

Il dirigente di una scuola con un clima sano è un leader dinamico, orientato al compito e alla relazione, dà supporto agli insegnanti e fornisce standard elevati di prestazioni, usa della sua influenza per ottenere ciò che è necessario per il corretto funzionamento della scuola e protegge la scuola da pressioni esterne e irragionevoli (Freiberg, 1999). Sviluppa e promuove una visione forte, chiara e condivisa, e focalizza le proprie risorse e attenzioni sul miglioramento complessivo della scuola; sviluppa strategie e attività in linea con la missione della scuola e mantiene l'attenzione sull'insegnamento, monitorando al contempo i miglioramenti nei risultati degli studenti (MacNeil et al., 2009). Il dirigente ha un'influenza sul clima, poiché le strategie specifiche utilizzate per gestire la scuola influenzano l'esperienza degli insegnanti, degli studenti e l'atmosfera lavorativa generale, creando un rapporto di fiducia con l'intera comunità educativa (Kor, Opare, 2017).

A sua volta, le percezioni degli insegnanti e degli studenti sullo stile di leadership del dirigente scolastico, cioè sulla sua visibilità e accessibilità, la sua capacità di comunicare aspettative, obiettivi e fiducia nell'applicazione delle regole e di aiutare nella risoluzione efficace dei conflitti (MacNeil et al., 2009; Kor, Opare, 2017), influenzano il clima, migliorano la collaborazione nel processo decisionale e l'efficacia nel lavoro, rimuovono le barriere che si limitano a concentrarsi sull'insegnamento e sull'apprendimento (Allen et al., 2015). Per creare un clima positivo, la gestione scolastica deve incentrarsi sulle risorse umane, la riduzione della burocrazia e il rafforzamento della leadership degli insegnanti (Ozen, 2018), la collaborazione per tirare fuori il meglio da tutti, per il raggiungimento di obiettivi elevati (Adeogun, Olisaemeka, 2011).

4.5. Clima e sicurezza a scuola

Sentirsi al sicuro a scuola – socialmente, emotivamente, intellettualmente e fisicamente – è, secondo Thapa e al. (2013), un bisogno fondamentale per promuovere l'apprendimento degli studenti e uno sviluppo sano. La scuola sicura si

caratterizza dall'esistenza di misure adottate per affrontare la violenza e la vittimizzazione, dalla presenza di un personale premuroso, dall'assenza di bullismo o molestie verbali, dal rispetto delle regole, la coerenza e l'equità nelle pratiche disciplinari (Wang, Degol, 2016).

La violenza nelle scuole, si sa, è oggi un problema rilevante e una preoccupazione per politici e educatori. Le sue cause, esogene ed endogene (Fotinos, 2006; Becciu, Colasanti, 2011; Debarbieux, 2015), hanno manifestazioni verbali, fisiche, sociali o relazionali, danni alla proprietà altrui e attraverso le tecnologie dell'informazione note come cyberviolenza o cyberbullismo (Li, 2007; Blaya, 2015; Poulin, 2015). La violenza ha conseguenze a livello psicologico (paura, ansia, bassa autostima, mancanza di concentrazione, sensazione di insicurezza, sintomi depressivi), sociale (solitudine, rifiuto dei coetanei) e accademico (fallimento, ripetizione, disimpegno, abbandono scolastico) (Poulin, 2015; Blaya, 2015). È quindi necessario e urgente promuovere un clima scolastico positivo sulla base di politiche, procedure e regole scritte chiare e note a tutti, di norme non scritte riguardanti valori, credenze e comportamenti, applicate in modo coerente, giusto ed equo, plasmare atteggiamenti e convinzioni su comportamenti accettabili, influire sulla prevenzione delle derive comportamentali e rafforzare l'importanza attribuita alla promozione di una scuola priva di violenza (Poulin, 2015; Wang, Degol, 2016).

Una scuola sicura si impegna e si concentra sull'insegnamento-apprendimento, su interazioni aperte e significative (Benbenishty et al., 2016), promuove il successo scolastico e comportamentale, protegge da comportamenti a rischio come il bullismo, la vittimizzazione, le risse, la violenza (Payne, 2018), l'uso di droghe (Cohen et al., 2009). Il clima positivo è garante della qualità delle relazioni e del sostegno sociale, non si adegua alla disciplina punitiva, con conseguente esclusione, assenteismo e scarso rendimento scolastico (Thapa et al., 2013; Jabarin, 2018), suscita la volontà di denunciare le minacce alla sicurezza (Becciu, Colasanti, 2011; Poulin, 2015).

4.6. Clima scolastico, famiglie e ambiente sociale

La dimensione sistemica ed ecologica del clima apre la scuola al punto di vista e alla visione dei genitori, dell'ambiente sociale, delle istituzioni di ogni tipo che influenzano e modellano la qualità, il carattere della scuola e il clima scolastico (Freiberg, 1999; Cohen et al., 2009; Debarbieux, 2015), situa il clima come responsabilità collettiva (Académie de Besançon, 2014). La partecipazione dei genitori alle attività scolastiche contribuisce a un clima scolastico di qualità e influenza positivamente il successo (Poulin, 2015). Si può quindi dire che il clima positivo modella la qualità delle interazioni tra studenti, insegnanti, ge-

nitori e personale scolastico che a sua volta aumenta la fiducia degli studenti e di conseguenza le loro prestazioni. La partnership scuola-famiglia-comunità è positiva e utile per creare un circolo virtuoso tra il bambino, la famiglia e gli insegnanti e ridurre la vittimizzazione, il bullismo e il comportamento aggressivo (Wang, Dégol, 2016).

Il clima positivo ha un effetto cumulativo significativo sul rendimento degli studenti, al di là dell'influenza dell'ambiente sociale dello studente o di quello della scuola, per la sua capacità a compensare l'influenza negativa del contesto sociale svantaggiato, a mitigare l'impatto negativo del contesto socioeconomico sul successo accademico (Debarbieux, 2015; Berkowitz et al., 2015; Benbenishty et al., 2016). È quindi importante promuovere un clima positivo nelle scuole, in particolare in quelle che accolgono studenti che vivono in condizioni di povertà, poiché un clima scolastico positivo può avere un profondo impatto sui risultati degli studenti e quindi sulla mobilità sociale di coloro che provengono da contesti svantaggiati. La buona qualità del clima scolastico promuove la trasmissione del capitale sociale, crea ambienti di apprendimento comuni, incoraggia e rafforza l'adesione a valori che favoriscono l'apprendimento (Benbenishty et al., 2016).

4.7. Promozione del benessere degli studenti e degli insegnanti

La missione della scuola è di trasmettere conoscenze, ma anche di garantire il benessere dei ragazzi favorendo lo sviluppo della loro personalità, delle loro facoltà, attitudini mentali e fisiche (Guimard et al., 2015). Esiste una forte correlazione tra il benessere accademico, la qualità e soddisfazione della vita a scuola e il rendimento scolastico, l'interesse per la scuola e i sentimenti di autoefficacia (Ocde, 2018). Il fatto che lo studente o l'insegnante si senta bene nel suo ambiente scolastico ha un impatto sul successo.

Il clima positivo promuove il benessere e la soddisfazione degli studenti (Asfa 2015), che a loro volta sviluppano strategie adattive, aumentano le risorse personali e l'impegno per il successo scolastico, agiscono come fattore protettivo per l'apprendimento (Thapa et al., 2013; Guimard et al., 2015). Il benessere come il clima scolastico ha degli effetti sull'autostima, la salute emotiva e mentale, l'apprendimento cooperativo, la motivazione, la collaborazione, la coesione del gruppo, il rispetto e la fiducia reciproca (Debarbieux, 2015; Jabarin, 2018). Il benessere come il clima positivo consente agli educatori di comprendere meglio il comportamento degli studenti e di offrire linee d'azione per migliorare la loro qualità di vita (Guimard et al., 2015).

Come per gli studenti, il clima scolastico ha un impatto sul benessere degli insegnanti, la soddisfazione al lavoro, la stabilità dell'équipe educativa, il

raggiungimento di alti livelli di efficienza (Payne, 2018; Debarbieux, 2015). Il buon clima e la soddisfazione sono correlati alle prestazioni, l'entusiasmo, la ritenzione nella scuola, la partecipazione nel processo decisionale, le opportunità di pianificazione congiunte, l'esercizio della leadership, gli sforzi nei confronti degli studenti, la loro disciplina, le relazioni positive tra insegnanti ma anche con gli studenti e i loro genitori, il supporto amministrativo, lo stipendio (Cohen et al., 2009).

4.8. Salvaguardia dell'ambiente fisico della scuola

Le dimensioni fisiche e materiali della scuola sono correlate ai tassi di iscrizione e di fidelizzazione, alla frequenza, alla motivazione, al coinvolgimento dei genitori, al rendimento scolastico, alla sicurezza, e influenza il clima. Perciò sono da considerare nell'organizzazione dell'ambiente scolastico le strutture fisiche, le attrezzature delle aule, le dimensioni della scuola e il numero di aule, la qualità e la disposizione degli edifici, la pulizia del cortile e delle aule, le aree ricreative, l'estetica, la presentazione dei corridoi e delle aule, la combinazione dei colori, i livelli di illuminazione, gli spazi verdi, l'ubicazione, il livello di rumore nella scuola o nelle immediate vicinanze, l'esistenza di biblioteca, campi da gioco, dispensario, ecc. (Anderson, 1982; Freiberg, 1999; Cohen et al., 2009; Adeogun, Olisaemeka, 2011; Thapa et al., 2013; Asfa, 2015; Debarbieux, 2015; Wang, Degol, 2016; Chirkina, Khavenson, 2018).

La ricerca ecologica ha dimostrato che le scuole di medie dimensioni hanno benefici per il successo degli studenti, in quanto possono migliorare il clima scolastico, le relazioni tra i membri della comunità scolastica, il senso di appartenenza e la loro disposizione fisica può influire sulla sicurezza (Thapa et al., 2013).

Conclusioni

Il clima scolastico, come si vede, con il suo carattere multidimensionale e sistemico, è una risorsa importante per la ricerca che mira a contribuire al miglioramento della vita nelle scuole. Ha un carattere profondamente umano perché mette al centro della scuola le persone, le relazioni tra di loro, la loro sicurezza, il loro benessere. Bisogna vedere il clima della scuola come un valore aggiunto per dare sempre più qualità a quanto accade dentro la scuola. Fa bene Freiberg (1999) a definire il clima come *«il cuore e l'anima, l'essenza e la qualità di una scuola che porta gli studenti, gli insegnanti, gli amministratori e qualsiasi membro del personale ad amare la scuola, a sperimentare il desiderio di esserci ogni giorno, che aiuta ogni individuo a sentire il valore, la dignità e l'importanza di sé»*. Infatti

ti, è la forza positiva che muove la scuola nel raggiungimento dei suoi obiettivi, il valore trasversale che tiene unito tutte le dimensioni della scuola, la sostanza che permette di superare la frammentazione e l'individualismo. Come l'aria, è invisibile ma influenza la qualità del lavoro, il senso di benessere e l'appartenenza. Creare un buon clima, è contribuire a migliorare la scuola.

Il tema del clima suona come una sfida, un incoraggiamento agli educatori, ai decisori e agli attori delle politiche educative a creare le condizioni per un clima scolastico positivo, a investire maggiori risorse per migliorare le relazioni e la sicurezza nelle scuole, a promuovere l'apprendimento, l'inclusività, il benessere dell'intera comunità educativa, buone condizioni di lavoro per tutti, scuole civiche. Tuttavia, il concetto non deve divenire «la» soluzione miracolosa che da sola permetterà di risolvere i problemi dell'apprendimento, della sicurezza e delle disuguaglianze sociali e educative. Non deve neanche trasformarsi in un vero e proprio «catch-all» che abbraccia molti aspetti diversi dell'ambiente scolastico che vanno dall'ambiente fisico alle relazioni interpersonali, dalle regole di vita alle pratiche pedagogiche. Non deve neanche essere considerato come una dimensione che si giustappone alle dimensioni della scuola.

Bibliografia

- ACADÉMIE DE BESANÇON, *Agir sur le climat scolaire*, Rectorat de l'Académie de Besançon, 2014.
- ADEOGUN A.A. – BLESSING U. OLISAEMEKA, *Influence of School Climate on Students' Achievement and Teachers' Productivity for Sustainable Development*, in «US-China Education Review», 8(2011)4, 552-557.
- AFSA C., *Où fait-il bon enseigner?*, in «Éducation et formations», (2015)88-89, 61-77.
- ALLEN N. – B. GRIGSBY – M.L. PETERS, *Does Leadership Matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement*, in «International Journal of Educational Leadership Preparation» 10(2015)2, 1-22.
- ANDERSON C.S., *The search for school climate: a review of the research*, in «Review of Educational Research», 52(1982)3, 368-420.
- BECCIU M. – A.R. COLASANTI, *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, Roma, CNOS-FAP, 2011.
- BENBENISHTY R., R.A. ASTOR, S.L. WRABEL, *Testing the Causal Links Between School Climate, School Violence, and School Academic Performance*, in «Educational Researcher» 45(2016)3, 197-206.
- BERKOWITZ R., H. GLICKMAN, R. BENBENISHTY, E. BEN-ARTZI, T. RAZ, N. LIPSHTADT, R.A. ASTOR, *Les relations entre milieu social, climat scolaire et la réussite scolaire en Israël*, in «Éducation et formations», (2015)88-89, 123-144.
- BLAYA C., *L'école à l'ère du 2.0. Climat scolaire et cyberviolence*, in «Éducation et formations», (2015)88-89, 29-39.
- BOCCHI B. – G. CAVRINI, *Il clima scolastico come struttura che connette. Percezioni e prospettive degli studenti coinvolti*, in «Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano», Franco Angeli, 2021, 169-184.
- CHIRKINA T.A. – T.E. KHAVENSON, *School Climate. A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires*, in «Russian Education & Society», 60(2018)2, 133-160.
- COHEN J. et al., *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*, in «Teachers College Record», 111(2009)1, 180-213.

- DEBARBIEUX É., *Du «climat scolaire» : définitions, effets et politiques publiques*, in «Éducation et formations», (2015)88-89, 11-27.
- FOTINOS G., *Le climat scolaire des écoles primaires. États des lieux, analyse et propositions*, Paris, MGEN, 2006.
- FREIBERG J., *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, London, Falmer Press, 1999.
- GELETA A., *Schools Climate and Student Achievement in Secondary Schools of Ethiopia*, in «European Scientific Journal», 13(2017)17, 239-261.
- GUIMARD P., F. BACRO, S. FERRIÈRE, A. FLORIN, T. GAUDONVILLE, H. THANH NGO, *Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles*, in «Éducation et formations», (2015)88-89, 163-183.
- JABARIN M., *School climate and violence in Israel*, in «Social Research Reports», 10(2018)3, 38-48.
- JANOSZ M. – P. GEORGES – S. PARENT, *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, in «Revue Canadienne de psycho-éducation», 27(1998)2, 258-306.
- KOR J. – J.K. OPARE, *Role of Head Teachers in Ensuring Sound Climate*, in «Journal of Education and Practice», 8(2017)1, 447-461.
- LE MASSON M.O., *Le climat scolaire pour une école bientraitante*, Lyon, Chronique sociale, 2014.
- MACNEIL A.J. – D.L. PRATER – S. BUSCH, *The effects of school culture and climate on student achievement*, in «International Journal of Leadership in Education», 12(2009)1, 73-84.
- OCDE, *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*, Paris, OCDE, 2004.
- OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, PISA, OCDE, Paris, 2018.
- OZEN H., *A Qualitative Study of School Climate According to Teachers' Perceptions*, in «Eurasian Journal of Educational Research», 74(2018), 81-98.
- PAYNE A.A., *Creating and Sustaining a Positive and Communal School Climate: Contemporary Research, Present Obstacles, and Future Directions*, Washington DC, National Institute of Justice, 2018.
- POULIN R. et al., *Le Climat Scolaire : Un Point Central Pour Expliquer la Victimisation et la Réussite Scolaire*, in «Canadian Journal of Education», 38(2015)1, 1-23.
- ST-AMAND J. – F. BOWEN – T.W. LIN, *Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle*, in «Revue canadienne de l'éducation», 40(2017)1, 1-32.
- THAPA A., J. COHEN, S. GUFFEY, A. HIGGINS-D'ALESSANDRO, *A Review of School Climate Research*, in «Review of Educational Research», 83(2013)3, 357-385.
- VELTCHEFF Caroline, *Pour un climat scolaire positif*, Paris, Canopé, 2015.
- WANG M.T. – J.L. DEGOL, *School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes*, in «Educational Psychology Review», 28(2016)2, 315-352.
- ZULLIG K.J. et al., *School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment*, in «Journal of Psychoeducational Assessment», 28(2010)2, 139-152.

Un assistente virtuale sul QSA per il docente: presentazione e risultati preliminari di fattibilità

ENRICA OTTONE¹ - GRZĄDZIEL DARIUSZ² - DANIELE WLDERK³

1. Il quadro di riferimento

Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) di Michele Pellerey⁴ consente di mettere al centro lo studente focalizzandosi sui processi e sulle competenze strategiche con cui persegue gli obiettivi formativi. Le risposte offrono al docente una lettura delle strategie utilizzate - efficaci o da rivedere - e aprono uno spazio per avviare un dialogo orientativo volto a promuovere la consapevolezza, consolidare ciò che funziona e migliorare ciò che è carente. In questa prospettiva, il QSA si collega alle indicazioni di sistema che promuovono la centralità dello studente, l'autodirezione⁵ e l'orientamento lungo tutto il percorso formativo.⁶

Personalizzazione e individualizzazione sono da intendere come approcci complementari. La prima calibra metodologie e relazioni sull'unicità della persona, valorizzando interessi, talenti e preferenze fino alle eccellenze; la seconda diversifica percorsi e strumenti compensativi per permettere a tutti di raggiungere i traguardi comuni del curriculum. Entrambe concorrono a creare condizioni ottimali di sviluppo e trovano un punto d'incontro nella *didattica per la padronanza*,⁷ che richiede al docente di conoscere bisogni e potenzialità dello studente e di strutturare attività adeguate. Le due prospettive non si escludono: in un ecosistema d'aula e di scuola agiscono in sinergia e sostengono l'orientamento,

¹ Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium.

² Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Pontificia Salesiana.

³ Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium.

⁴ Cfr. PELLEREY M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS 1996.

⁵ Per approfondire: PELLEREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola 2006, pp. 29-40; ID., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*, in PELLEREY M. - MARGOTTINI M. - OTTONE E. (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenze strategiche. it: strumenti e applicazioni*, Roma, Roma Tre-Press 2020, pp. 17-28. DOI: 10.13134/979-12-80060-75-4/2

⁶ *Linee guida per l'orientamento*. Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022 del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). In: <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.

⁷ Cfr. BLOOM B.S., *Learning for mastery*, in *Evaluation Comment* 1(1968)2, pp. 1-11.

inteso come processo di scoperta e di ottimizzazione delle proprie risorse di apprendimento lungo l'arco della vita.

Con l'integrazione delle nuove tecnologie nell'insegnamento, specialmente attraverso piattaforme di apprendimento adattivo che regolano contenuto e ritmo in base alle esigenze dello studente - come la piattaforma *Competenzestrategiche.it*, che comprende il QSA e di recente anche l'Assistente virtuale, di seguito Assistente - si aprono ulteriori opportunità.

L'integrazione si colloca all'incrocio di cinque assi: *didattica per la padronanza e individualizzazione*, che usano le evidenze QSA per adattare obiettivi, attività e supporti; *personalizzazione e orientamento*, intesi come costruzione di percorsi significativi che valorizzano interessi e potenzialità; *valutazione formativa e feedback regolativo*,⁸ con l'Assistente che rende visibili i processi e suggerisce "prossimi passi"; *apprendimento autoregolato e metacognizione*,⁹ poiché il colloquio simulato stimola il docente a incentivare pianificazione, monitoraggio e riflessione; *pedagogia dialogica*, in cui la qualità delle domande deve essere tale da guidare il cambiamento.¹⁰ La simulazione offre agli insegnanti, agli educatori e ai formatori un "ambiente sicuro" per esercitare tali pratiche prima dell'interazione con studenti reali.

2. Lo strumento: architettura logica e funzioni

Con il progetto di un'Assistente virtuale il gruppo di ricerca che ha realizzato e gestisce dal 2011 la piattaforma *Competenzestrategiche.it* promossa dal CNOS-FAP ETS¹¹ intende incrementare le risorse formative online per gli insegnanti valorizzando e sperimentando alcune opportunità che si aprono con gli strumenti dell'Intelligenza Artificiale (IA) generativa conversazionale. Nello specifico si è voluto creare una versione personalizzata di *chatbot* che consenta agli insegnanti, ai formatori, agli educatori e agli orientatori di servirsi di una funzione di IA generativa per abilitarsi ad un uso educativo dei risultati del QSA. In particolare, si è progettato uno strumento che consenta di esercitarsi nel guidare gli studenti della scuola secondaria e dei corsi di formazione professionale nella conoscenza e nello sviluppo delle proprie competenze strategiche nell'apprendimento.

⁸ Cfr. HATTIE J. - TIMPERLEY H., *The power of feedback*, in *Review of educational research* 77(2007)1, pp. 81-112.

⁹ Cfr. ZIMMERMAN B.J., *From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path*, in *Educational Psychologist* 48(2013)3, pp. 135-147.

¹⁰ Cfr. GRZADZIEL D., *Didattica generale. Fondamenti della scienza e dell'arte di insegnare*, Roma, LAS 2025.

¹¹ Il gruppo di ricerca è formato da: Michele Pellerey e Dariusz Grądział (Università Pontificia Salesiana di Roma), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Enrica Ottone (Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium) e ing. Filippo Epifani.

Il valore aggiunto dell'Assistente, per ora accessibile solo in versione di prova agli utenti che ottengono un codice, consiste nel poter contestualizzare le conoscenze inerenti all'uso educativo del QSA e nell'abilitarsi a guidare l'allievo nel riflettere sul proprio modo di apprendere e a individuare strategie efficaci di miglioramento.

Terminata la sperimentazione lo strumento potrà essere usato, ad esempio, dai docenti per l'autoformazione sul QSA per abilitarsi a gestire il momento successivo alla somministrazione del questionario per commentare l'esito ottenuto nel QSA con un singolo allievo e/o con gli allievi di una classe. Potrà quindi approfondire le combinazioni tra i fattori e individuare strategie e attività da suggerire per lavorare su uno o più fattori; oppure simulare un dialogo tra un tutor e uno studente con particolari difficoltà di apprendimento. Lo strumento, quindi, è pensato per promuovere la riflessione su come attivare un uso educativo e formativo del QSA prima del confronto con studenti reali.

Interpretare i profili che emergono dal QSA e tradurli in conversazioni orientative non è banale, specie per chi muove i primi passi: occorre tenere insieme fattori, domande efficaci, linguaggio e suggerimenti operativi.¹² L'Assistente offre un ambiente sicuro di esercitazione: attraverso questo strumento il docente/formatore/orientatore simula il colloquio con uno "studente-tipo" che si comporta in modo coerente con il profilo del QSA che egli stesso fornisce. A fine interazione, riceve un feedback strutturato su interpretazione dei fattori, qualità della comunicazione e strategie suggerite.

Il flusso d'uso è raffigurato nella figura n. 1.

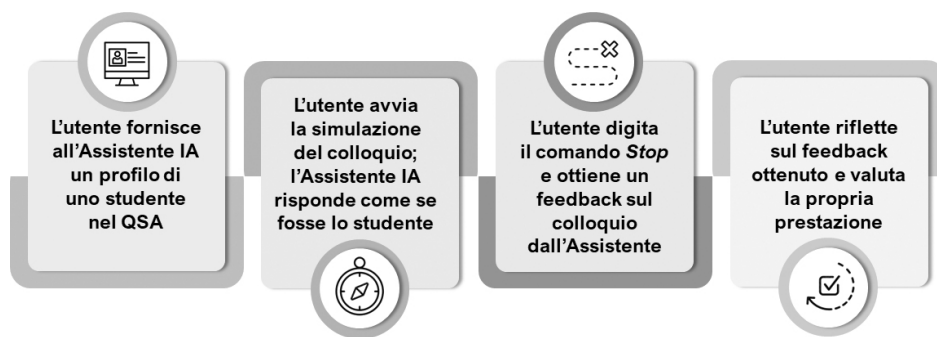


Fig. 1: Flusso di utilizzo dell'Assistente virtuale per il QSA

¹² Lo strumento è progettato sulla base dell'esperienza pluridecennale sviluppata in varie scuole in collaborazione con centinaia di insegnanti e con la rete di scuole e centri di formazione professionale che utilizzano la piattaforma Competenzestrategie.it. Alcuni percorsi e materiali sono presentati in: OTTONE E., *Apprendo. Percorsi e strumenti per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia 2014.

Il riquadro sotto contiene l'estratto di una conversazione: il docente (utente) dopo aver fornito un profilo ottenuto dal QSA pone delle domande e l'Assistente (che è programmato per simulare lo studente) risponde come risponderebbe un allievo che presenta determinate caratteristiche (es. difficoltà nei fattori che si riferiscono alle strategie cognitive).

ASSISTENTE: "Tu sei l'insegnante. Scrivi una frase per iniziare il colloquio.

(Analizzerò il profilo di Sofia, 16 anni, che mostra criticità nei fattori C1 - Strategie elaborative, C5 - Organizzatori semantici e C7 - Autointerrogazione, tutti legati alla gestione dei processi cognitivi. Attendo il tuo primo input come insegnante per iniziare la simulazione)

UTENTE: "Ciao Sofia, hai avuto modo di vedere i risultati del tuo QSA?

ASSISTENTE: "Sì prof, ho dato un'occhiata... però non sono sicura di aver capito bene cosa significano tutti quei numeri. So solo che alcuni sono bassi e questo mi preoccupa un po'. Soprattutto perché voglio davvero migliorare il mio modo di studiare, ma non so bene da dove iniziare...

UTENTE: "Hai qualche idea su aree di miglioramento da curare?

ASSISTENTE: "Mmm... ecco, quando studio faccio fatica a ricordare le cose. Leggo, leggo, ma poi sembra che tutto mi scivoli via. Non so bene come fare schemi o riassunti efficaci... A volte provo a sottolineare tutto, ma poi mi ritrovo con pagine piene di evidenziatori e non so cosa sia davvero importante. E quando devo prepararmi per un'interrogazione... beh, non so mai se sono pronta o se sto studiando nel modo giusto. È come se mi mancassero gli strumenti giusti, prof. Lei pensa che ci sia un modo per migliorare?

UTENTE: "Hai mai provato ad utilizzare le mappe?

ASSISTENTE: "Veramente no, prof... Cioè, le ho viste fare ai miei compagni e sembrano utili, ma quando provo a farle io vengono un po'... un disastro! Non so mai cosa mettere, quali parole scegliere, come collegare i concetti. Mi sembra di perderci un sacco di tempo e alla fine mi scoraggio. Forse sto sbagliando qualcosa... lei come suggerisce di iniziare? Ha qualche trucco da consigliarmi?

UTENTE: "Hai già provato a sottolineare le parole chiave?

ASSISTENTE: "Sì prof, ma questo è proprio uno dei miei problemi! Finisco sempre per sottolineare quasi tutto perché mi sembra che ogni cosa sia importante. Tipo l'altro giorno, studiando storia, ho evidenziato praticamente tre pagine intere... e alla fine non sapevo più cosa fosse davvero fondamentale. È come se non riuscissi a distinguere le cose principali dai dettagli. E poi quando devo ripassare mi trovo davanti a questo mare di evidenziazioni e mi sento ancora più confusa... Come faccio a capire quali sono le cose veramente importanti da sottolineare?

UTENTE: "Hai presenti gli obiettivi che io spiego all'inizio della lezione?

ASSISTENTE: "Ah sì, quando lei scrive sulla lavagna i punti che tratteremo... In effetti non ci avevo pensato, potrei usare quelli come guida per capire le cose importanti! Ma prof, a volte quando studio da sola sul libro, non ho questi obiettivi chiari... e mi perdo. Come potrei fare in questi casi? Dovrei provare a scrivermeli io prima di iniziare?

UTENTE: "Penso che sia una buona idea...

[continua]

Esauriti gli argomenti, il docente interrompe la simulazione e chiede alla chatbot un feedback sul modo in cui ha interagito nel ruolo di docente-tutor (es. tipo di domande, strategie suggerite, ecc.) e riceve un report dettagliato. L'Assistente passa quindi al ruolo di esperto e fornisce un feedback analizzando il modo in cui il docente ha

- interpretato e collegato i fattori del QSA (Area A),
- comunicato con lo studente (Area B) e
- incoraggiato la riflessione dello studente e suggerito strategie efficaci (Area C).

Nel riquadro sottostante è fornito un estratto del feedback in riferimento all'Area A.

ASSISTENTE: "Procedo con l'analisi dettagliata della tua interazione con Sofia, basandomi sulle aree e i criteri della rubrica di valutazione:

AREA A: Interpretazione dei fattori del QSA

1. Analisi dell'esito nel QSA: LIVELLO BASSO

- Durante la conversazione non hai fatto riferimento esplicito ai risultati critici emersi dal QSA (C1, C5, C7)
- Suggerimento: Sarebbe stato utile partire proprio dall'analisi dei punteggi critici, spiegando a Sofia che le sue difficoltà nelle strategie elaborative (C1), nell'uso di organizzatori semantici (C5) e nell'autointerrogazione (C7) sono collegate tra loro.

2. Collegamento tra i fattori del QSA: LIVELLO BASSO

- Non sono stati stabiliti collegamenti tra i tre fattori critici che sono tutti legati alla gestione dei processi cognitivi
- Suggerimento: Evidenziare come la difficoltà nel fare mappe (C5) sia collegata alla difficoltà di elaborare le informazioni (C1) e di autovalutare la propria preparazione (C7)

3. Feedback e suggerimenti pratici: LIVELLO INTERMEDIO

- Hai fornito alcuni suggerimenti pratici (uso delle mappe, mail per le domande)
- Suggerimento: Strutturare un piano più dettagliato con strategie specifiche per ciascuna area critica

[continua]

1.1. Le caratteristiche tecniche

L'Assistente è basato su un LLM, nello specifico è stato ideato, progettato e implementato sull'API (*Application Programming Interface*) di OpenAI. Nella versione finale adattata per l'API di Anthropic è stato attivato su *askLea* di Talent srl con la collaborazione di Lorenzo Cesaretti. La piattaforma *asklea.ai* è un sistema di tutoring potenziato da IA specializzato nel fornire assistenza in contesti didattici che integra design pedagogico, implementazione tecnologica e valutazione sistematica.¹³

¹³ Cfr. CESARETTI L. - MARCHESINI F. - MONARI P., *Progettare un tutor potenziato da intelligenza artificiale per la didattica: il caso studio askLea*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 63(2025)1-2, pp. 204-231.

Come richiamato prima, la funzione dell'Assistente è progettata per potenziare la formazione dei docenti per un uso educativo del QSA. Le istruzioni fornite all'inizio di ogni interazione sono precise, chiare e ben strutturate e orientano il sistema a simulare una conversazione con uno studente virtuale basata su scenari reali e sui fattori del QSA e a fornire un feedback all'utente analizzando come ha interpretato e collegato i fattori del QSA, comunicato con lo studente e incoraggiato la sua riflessione.

Nella fase di ideazione e costruzione si è lavorato come team avvalendosi della consulenza di esperti che hanno offerto supporto nell'imparare come gestire sistemi a comportamento appreso che evolvono in tempi rapidi e si appoggiano su modelli basati su grandi quantità di dati che si riferiscono a vari ambiti di conoscenza. L'Assistente si basa su istruzioni dettagliate fornite nel codice che riguardano nello specifico i fattori del QSA e le modalità di gestione efficace del colloquio. Per quest'ultimo aspetto il feedback si basa su una rubrica di valutazione che tiene conto dei risultati di un lungo percorso di ricerca-azione-formazione.¹⁴

La messa in opera dell'idea iniziale che ha guidato tutto il progetto ha richiesto un lungo lavoro, ci si è trovati di fronte a comportamenti inaspettati e si è compreso che occorre stabilire dei confini per ottenere le prestazioni attese. Si è quindi cercato di fissare dei confini, cioè di restringere la possibilità di iniziativa del sistema (*"You are an AI assistant tasked with simulating a conversation between a teacher and a student, followed by providing expert feedback on the teacher's performance. Follow these instructions carefully"*) ma con attenzione a mantenere una certa apertura per consentire un comportamento più creativo, in particolare nella fase di simulazione.¹⁵

1.2. Le istruzioni per l'accesso e l'utilizzo

L'Assistente è pensato per essere usato da docenti che hanno almeno una conoscenza di base del QSA e dei suoi fattori e desiderano testare le proprie conoscenze e simulare un colloquio con uno studente virtuale sulla base del profilo ottenuto nel QSA. L'accesso alla funzione sulla piattaforma asklea.ai richiede la registrazione previa e l'inserimento di un codice dedicato.

¹⁴ Cfr. OTTONE E., *Diritto all'educazione e processi educativi scolastici. Un percorso di ricerca-azione in una scuola secondaria di secondo grado*, Roma, LAS 2006, 212-ss.

¹⁵ L'esperienza vissuta nella fase di costruzione dello strumento per certi aspetti è simile a quella riportata da Tommaso Bianchi, AIRIC project manager e Daniela Casiraghi, METID del Politecnico di Milano nell'evento di presentazione di *MyLearningTalk*: https://youtu.be/R5_R7UjE1Bg?feature=shared&t=3678 (18-09-2025). Cfr. PIRO L. et alii, *MyLearningTalk: An LLM-Based Intelligent Tutoring System*, in STEFANIDIS K. et alii (eds), *Web Engineering, ICWE 2024. Lecture Notes in Computer Science*, Cham, Springer 2024, 14629. https://doi.org/10.1007/978-3-031-62362-2_39

Le istruzioni da fornire a chi intende sperimentare l'Assistente sono le seguenti:

1. Registrati (o se già iscritto) e entra su <https://asklea.ai/>.
2. Clicca su "Profilo" in *askLea*, scorri la pagina e inserisci il codice di attivazione "Corso.2025" (sarà attivo fino al 31 dicembre 2025).
3. Accedi alle funzioni docenti di *askLea* e scegli la funzione "Simula... QSA".
4. Inserisci un esempio di profilo ottenuto da un allievo nel QSA (potrai copiarlo dalla pagina <https://www.competenzestrategiche.it/mod/page/view.php?id=158>) e premi invio per iniziare la simulazione (cf. Fig. 2).
5. Quando riterrai concluso il colloquio di simulazione scrivi "STOP" per ottenere un feedback dall'Assistente.
6. Se non conosci il QSA, prima di iniziare documentati sul significato dei fattori e dei punteggi: leggi la breve scheda informativa sul QSA e guarda il video di presentazione della funzione: <https://youtu.be/xKByUyz0Ctw>.¹⁶

Fig. 2: La schermata iniziale con le indicazioni per l'avvio della simulazione su *askLea*

Avvio della conversazione

Fattore C1, punteggio 9, criticità no
 Fattore C2, punteggio 7, criticità no
 Fattore C3, punteggio 8, criticità sì ②
 Fattore C4, punteggio 8, criticità no
 Fattore C5, punteggio 7, criticità no
 Fattore C6, punteggio 7, criticità sì ②
 Fattore C7, punteggio 6, criticità no
 Fattore A1, punteggio 6, criticità no
 Fattore A2, punteggio 6, criticità no
 Fattore A3, punteggio 8, criticità no
 Fattore A4, punteggio 5, criticità no
 Fattore A5, punteggio 5, criticità no
 Fattore A6, punteggio 6, criticità no
 Fattore A7, punteggio 3, criticità no

Inserisci il risultato del QSA dello studente con cui vuoi simulare una conversazione.

Scrivi

Vuoi aggiungere qualche dettaglio aggiuntivo?

Scrivi

Iniziamo

Flaminia, 14 anni,
Ist. Professionale

2. L'avvio della sperimentazione

Lo studio di fattibilità e usabilità è stato avviato all'inizio del 2025 ed è tuttora in corso. Le prime interazioni da parte di adulti volontari sono avvenute durante l'evento della presentazione al pubblico dell'Assistente, il 24 gennaio 2025 in occasione del Convegno internazionale tenutosi all'Università di Roma

¹⁶ La documentazione e le istruzioni per l'uso della funzione sono fornite sulla piattaforma Competenzestrategiche.it: <https://www.competenzestrategiche.it/mod/page/view.php?id=158>

Tre.¹⁷ I partecipanti presenti in sala - docenti, formatori, ricercatori provenienti da varie parti d'Italia - hanno potuto sperimentare in anteprima la funzione "Simuliamo un dialogo sui risultati del QSA" disponibile sulla piattaforma *askLea*. Durante la presentazione sono stati introdotti i fattori del QSA, sono stati presentati lo strumento e le modalità di registrazione su *askLea* ed è stata realizzata una simulazione in sala mentre alcuni convegnisti sperimentavano l'Assistente sul proprio dispositivo (cellulare, tablet o PC). Per supportare coloro che avevano poca dimestichezza con lo strumento QSA è stato fornito ai partecipanti un prospetto sintetico dei fattori con le indicazioni per la lettura dei punteggi.

Tra coloro che erano presenti in sala al momento della presentazione, 23 volontari hanno sperimentato l'Assistente. Le interazioni sono state 26, di cui 12 concluse con la richiesta del *feedback*. Alcuni convegnisti hanno poi esplorato e provato anche altre funzioni di *askLea* per un totale di 8 interazioni.¹⁸

I primi test hanno consentito di verificare la praticabilità d'uso per l'allenamento al colloquio sul profilo del QSA, raccogliere le prime evidenze sulla qualità delle risposte dell'Assistente nella simulazione e nel fornire un feedback rispondente.

3. Le sperimentazioni successive e i primi risultati

La sperimentazione vera e propria prenderà l'avvio a partire dal mese di settembre 2025 con un campione di formatori dei Centri di formazione professionale e di insegnanti di alcune Scuole secondarie di secondo grado.

Nei mesi successivi al lancio sono stati realizzati vari contatti in vista della sperimentazione.

Il 12 giugno due formatori del Centro di formazione dell'Associazione Centro ELIS di Roma impegnati nel percorso di formazione e ricerca-azione, frutto della collaborazione tra ELIS e la Pontificia Università Salesiana di Roma, hanno provato l'Assistente allo scopo di valutare la possibilità di coinvolgere tutti i formatori del Centro nell'utilizzo della funzione nell'anno scolastico 2025-2026.

Nel mese di luglio un gruppo di educatori e formatori dell'Associazione "Progetto Orientamento Giovani" (POG) di Roma ha richiesto una formazione sugli strumenti della piattaforma CompetenzeStrategiche.it, e in particolare del QSA. L'Associazione realizza incontri di orientamento con gli studenti in uscita dalla

¹⁷ La documentazione del secondo Convegno internazionale, dal titolo "Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it: Strumenti e applicazioni" tenutosi all'Università di Roma Tre il 24 gennaio 2025 è su: <https://www.competenzestrategiche.it/mod/book/view.php?id=69&chapterid=90>.

¹⁸ La piattaforma *askLea* consente di accedere a funzioni a supporto dell'apprendimento degli studenti e a varie funzioni a supporto della progettazione didattica e della costruzione di risorse per i docenti: <https://asklea.ai/functions-ext>.

scuola secondaria di secondo grado e prevede di utilizzare il QSA all'interno dei propri percorsi a partire dal prossimo anno scolastico.

La sperimentazione dell'Assistente è stata realizzata l'8 luglio 2025 presso la sede della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" di Roma. Il percorso è consistito in due giornate per un totale di 8 ore. Nel primo giorno la formazione si è incentrata sul *Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni* (QPCC) e sul QSA. I partecipanti hanno compilato personalmente il QPCC e si sono confrontati poi sui risultati ottenuti. Nel secondo giorno, dopo aver approfondito ulteriormente alcuni aspetti teorici dei fattori del QSA, i partecipanti hanno sperimentato l'uso dell'Assistente su piattaforma *askLea*. L'attività è consistita in quattro momenti: un avvio della sperimentazione dell'Assistente prima a coppie e poi individualmente, la compilazione di un questionario di valutazione dell'esperienza e dello strumento e la discussione finale in gruppo.

La funzione di simulazione del colloquio sul QSA è stata utilizzata da 8 partecipanti su 9 presenti; in totale le interazioni con la funzione sono state 12 di cui 11 concluse con la richiesta del feedback.¹⁹

La somma degli interventi o messaggi degli utenti nelle 12 interazioni è 199, con un minimo di 7 interventi e un massimo di 16.

Al termine della sperimentazione è stato proposto di compilare un questionario contenente 8 domande miste o semi-strutturate²⁰ in cui si indagava la valutazione complessiva dell'esperienza di simulazione, l'efficacia e l'impatto in ordine alla riflessione sui fattori del QSA, l'utilità dello strumento e del feedback; infine, si intendeva raccogliere osservazioni su eventuali difficoltà sperimentate nell'interazione e suggerimenti per migliorare lo strumento. Facendo un primo bilancio delle risposte, pur trattandosi di un numero esiguo di partecipanti, il questionario ha consentito di raccogliere un primo feedback.

La valutazione complessiva dell'esperienza di simulazione è stata *"molto positiva"* per gli 8 partecipanti i quali hanno riconosciuto che la conversazione simulata li ha *"molto"* (6) o *"abbastanza"* (2) stimolati a riflettere sui fattori del QSA: *«Mi ha costretto a capirli bene [i fattori], approfondirli e trovare strategie per lavorarci»*. Un altro/a scrive: una riflessione sui fattori, *«su come impattano sui comportamenti dei ragazzi e su come accompagnarli delicatamente a identificare nuove strategie e comportamenti»*. Gli aggettivi usati per descrivere l'esperienza sono: *stimolante* (2), *sfidante*, *formativa*, *professionalizzante*, *arricchente*, *strutturata/chia*ra, *realistica*.

¹⁹ I partecipanti hanno provato anche 5 altre funzioni di *askLea* per un totale di 8 interazioni.

²⁰ Il questionario include: la sezione di valutazione globale con 6 domande chiuse più commento; 1 checklist degli aspetti "sfidanti" in cui è richiesto di indicare da 1 a 3 priorità; 1 domanda aperta per i suggerimenti.

L'esperienza dell'interazione con l'Assistente ha consentito di *rinforzare le conoscenze pregresse* sui fattori del QSA e *«i feedback finali sono molto utili per comprendere come stare in ascolto dei ragazzi e fornire strumenti pratici e utili»*.

La valutazione dell'Assistente è sostanzialmente positiva: le affermazioni simulate rispecchiano *“molto”* (4) o *“abbastanza”* (3) uno studente tipo. In un caso, la risposta *“poco”* è motivata dalla constatazione che le risposte dell'Assistente riportano *«tanto dialogo consapevole e autoriflessione (troppo per uno studente tipo). Tanta apertura, facilità di dialogo»*. Un altro suggerisce: *«Spesso gli studenti non si accontentano facilmente delle risposte ricevute, per questo sarebbe interessante se nella simulazione lo “studente” mettesse anche in dubbio quanto scritto»* dal docente. Tolte queste considerazioni la maggioranza del gruppo è concorde nel riconoscere che c'è aderenza alla realtà, che *“rispecchia il linguaggio e le criticità tipiche degli studenti”* e apprezza il fatto che lo studente riporti esempi concreti.

Nella domanda inerente alle difficoltà sperimentate nell'interazione con l'IA un rispondente ha scelto l'opzione *“Le risposte contenevano troppi stimoli (es. domande incalzanti)”* e lo ha commentato nel modo seguente: *«Non è una difficoltà ma una facilitazione rispetto al dialogo»*. E nei suggerimenti finali lo stesso rispondente aggiunge: *«Un dialogo più asciutto e tirato può aiutare a mettersi in discussione a favore di una ricerca più profonda delle risorse di chi fa la restituzione. Per una prima esercitazione e confidenza con lo strumento è ottima»*. La sottolineatura sulle risposte che contengono *“troppi stimoli”* è stata fatta anche da altre 2 persone. Per una di loro la difficoltà è dovuta al *“poco tempo a disposizione”* per rispondere.

La valutazione del feedback ottenuto dall'Assistente trova tutti concordi su *“Molto chiaro e utile”* (8), aggiungendo: suggerimenti precisi, puntuali, propositivi. Uno aggiunge: *«Mi è piaciuta la divisione per aree e la valutazione per livello, in modo da focalizzare già visivamente gli aspetti positivi e quelli su cui lavorare»*.²¹

L'Assistente è ancora in fase sperimentale e, anche tenendo conto delle osservazioni raccolte in queste prime sperimentazioni, sono previste altre operazioni di taratura, tra cui prevedere risposte più sintetiche, per contenere la verbosità e modulare il carico cognitivo nella fase di simulazione.

4. Conclusioni

La letteratura scientifica sui sistemi di tutoraggio basati sull'IA è in crescita e attesta che sono molto diffusi gli sforzi per progettare, sviluppare e integrare tali sistemi (denominati *Intelligent Tutoring Systems*) nei contesti educativi e formativi.

²¹ Il *feedback* è tratto dall'analisi dei questionari di valutazione dell'esperienza di simulazione con l'Assistente compilati l'8 luglio 2025 dagli educatori e formatori dell'Associazione “Progetto Orientamento Giovani” di Roma.

vi, ma i risultati rivelano un panorama complesso, ci sono dati contrastanti sulla loro efficacia e sono necessarie ulteriori ricerche.²² Tra le iniziative collegate a quanto presentato in questo articolo, Daniele Dragoni e Massimo Margottini stanno lavorando a un progetto di *CounselorBot* per il supporto tutoriale degli studenti sul QSA²³ che si prevede di integrare in *Competenzestrategie.it*.

In conclusione, sommando le interazioni delle prime esperienze abbiamo raccolto 43 interazioni complessive. C'è stata una crescita nella percentuale di richieste del feedback a fine simulazione, ma lo studio finora ha avuto un valore essenzialmente esplorativo.

L'importanza di questo percorso, al di là dei risvolti preliminari, risiede nel riproporre una domanda cruciale della formazione dei docenti: come creare ambienti di pratica sicuri e autenticamente riflessivi? L'assistente virtuale qui presentato non si propone come un mero strumento tecnologico, ma come un vero e proprio laboratorio riflessivo per insegnanti, formatori, educatori. Offre uno spazio protetto in cui esercitare una competenza complessa, come la conduzione di un colloquio di orientamento, permettendo di sbagliare, di sperimentare approcci diversi, di considerare le possibili risposte di un allievo tipo, di confrontarsi con i colleghi e di ricevere un feedback analitico immediato. In questo modo, lo strumento non solo promuove conoscenze sul QSA, ma aiuta a costruire quel tipo di competenza pratica che nasce dal ponte tra la teoria pedagogica e l'azione didattica quotidiana.

Prossimamente sarà avviato uno studio controllato per misurare tutti gli aspetti (conoscenza dei fattori del QSA, qualità delle domande, autoefficacia del docente) e anche l'impatto che l'utilizzo di un Assistente basato su IA ha per i professionisti dell'educazione. La riflessione sull'uso dell'IA per raggiungere in modo personalizzato i partecipanti a una sessione di formazione apre la questione attuale sulle competenze richieste ai formatori non solo a livello di alfabetizzazione all'IA,²⁴ ma anche per raggiungere il livello del "creare", il più alto prospettato nei framework dell'UNESCO.²⁵

²² Cfr. ZERKOUK M. - MIHOUBI M. - CHIKHAOU B., *A Comprehensive Review of AI-based Intelligent Tutoring Systems: Applications and Challenges*, in *Journal of Computers in Education* (2025)25 Jul, version 1. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2507.18882>

²³ Cfr. DRAGONI D. - MARGOTTINI M., *L'intelligenza artificiale generativa: rischi e opportunità in ambito educativo. Il progetto «CounselorBot» per il supporto tutoriale*, in *Educational, Cultural and Psychological Studies* 14(2024)30, pp. 137-149.

²⁴ Cfr. OTTONE E., *Formazione e intelligenza artificiale: sfide, opportunità e competenze*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 62(2024)1, pp. 105-122.

²⁵ Cfr. MIAO F. - CUKUROVA M., *AI competency framework for teachers*, Paris, UNESCO 2024.



Federalismo fiscale e leFP. A che punto siamo

EUGENIO GOTTI¹

1. Dalla stagnazione al rilancio del federalismo fiscale

Per comprendere appieno le sfide attuali della riforma del federalismo fiscale, è essenziale collocare il processo nel suo contesto storico. La spinta verso l'autonomia finanziaria degli enti territoriali ha le sue radici nella riforma del Titolo V della Costituzione nel 2001. L'articolo 119 della Carta costituzionale ha introdotto i principi cardine di autonomia finanziaria e solidarietà perequativa tra gli enti territoriali, stabilendo che Comuni, Province, Città metropolitane e Regioni devono disporre di entrate proprie e che lo Stato deve istituire un fondo perequativo per i territori con minore capacità fiscale.

Questo segna un profondo cambio di paradigma, invertendo il tradizionale flusso finanziario: da un sistema di "finanza derivata", in cui lo Stato centrale raccoglieva le risorse e le ridistribuiva, a un modello di "finanza autonoma", che attribuisce a enti locali e Regioni la facoltà di finanziarsi in autonomia, attraverso tributi ed entrate proprie e compartecipazioni al gettito di tributi erariali.

Interviene quindi la legge delega 42/2009, al fine di garantire l'autonomia di Regioni ed enti territoriali, salvaguardando al tempo stesso i principi di solidarietà e di coesione sociale, con la precisa finalità di sostituire gradualmente il criterio della spesa storica e di garantire responsabilizzazione nell'uso delle risorse pubbliche, effettività e trasparenza del controllo democratico nei confronti degli eletti.

L'obiettivo di questa riforma è la progressiva sostituzione dei trasferimenti statali con autonome forme di fiscalità. Si tratta della cosiddetta fiscalizzazione dei trasferimenti erariali, cioè del passaggio da trasferimenti di risorse dallo Stato agli altri enti di governo territoriale per lo svolgimento delle proprie funzioni, all'accesso diretto a quote di fiscalità generale da parte dei diversi livelli di governo. È il passaggio da una finanza derivata ad una finanza autonoma.

¹ Esperto politiche del lavoro e formazione.

Il processo di attuazione di questa riforma, che pur ha visto l’emanazione di 11 decreti legislativi delegati, è in forte ritardo.

Il percorso di attuazione della legge è stato contrassegnato da una perdurante stagnazione, dovuta a ragioni di natura politica, economica, tecnico-amministrativa.

Il federalismo fiscale regionale è, tradizionalmente, quello caratterizzato dal più basso livello di attuazione. La massima parte delle risorse diverse da quelle per la sanità a disposizione delle regioni proviene ancora da trasferimenti statali, mentre lo spazio di manovrabilità fiscale degli enti regionali è assai ridotto, soprattutto a seguito del contributo richiesto loro dal bilancio statale negli anni passati, tale da costringere gli enti ad usare al massimo il proprio sforzo fiscale.

Anche i LEP sono stati definiti nel loro dettaglio solo per le funzioni inerenti alla sanità.

Negli ultimi anni vi sono stati tuttavia fattori di contesto politico istituzionale che sembrano mettere le istituzioni coinvolte nel processo di attuazione del federalismo fiscale di fronte alla necessità di procedere.

Come afferma la Relazione di dicembre 2024 della Commissione Parlamentare per l’attuazione del Federalismo fiscale “il quadro normativo in materia di federalismo fiscale, nel triennio passato - il periodo che ci separa dall’approvazione dell’ultima relazione - è stato caratterizzato da una significativa effervescenza, come non si era potuto apprezzare nel periodo precedente”².

Il primo fattore di accelerazione è il PNRR, che ha incluso il completamento del federalismo fiscale tra le “riforme abilitanti”. In particolare, la Riforma 1.14 della Missione 1, Componente 1, del PNRR ha fissato uno specifico obiettivo per l’attuazione del federalismo fiscale regionale, da realizzarsi entro il primo trimestre 2026. Lo stesso termine è fissato per l’entrata in vigore degli atti di diritto primario e derivato per l’attuazione del federalismo fiscale per le province e le città metropolitane. Quindi, entro questo termine, oramai prossimo, dovrà essere completato l’intero quadro normativo di attuazione della riforma, con la messa a regime, a partire dal mese di gennaio 2027 come previsto dalla quinta Relazione sull’attuazione del PNRR, di tutti i meccanismi di finanziamento delle funzioni regionali, indirizzati ad assicurare autonomia di entrata delle regioni a Statuto ordinario e la conseguente soppressione dei trasferimenti statali ed, entro la fine del 2025, la definizione dei LEP e dei relativi costi e fabbisogni standard.

Non si tratta di una questione che possa essere sottovalutata. Anzi, la sua rilevanza è tale che potrebbe trattarsi di un vero e proprio nuovo inizio per l’attuazione della legge n. 42 del 2009: per la prima volta da oltre un decennio, sembrano es-

² Commissione Parlamentare per l’attuazione del Federalismo fiscale, Relazione semestrale, dicembre 2024.

servi, cioè, i presupposti reali per ritenere che nei prossimi 2-3 anni il federalismo fiscale, e con esso l'articolo 119 della Costituzione, possa essere realmente attuato.

Nella recente audizione del Ministro Giorgetti alla Commissione Parlamentare per l'attuazione del federalismo fiscale del 9 luglio 2025, il Ministro ha confermato la volontà di procedere: "Allo stato attuale si prevede che il quadro normativo per l'attuazione del federalismo fiscale possa essere completato, con la pubblicazione e l'entrata in vigore dei relativi atti, entro il primo trimestre 2026, mentre la riforma si applicherà a partire dal 2027".

Il secondo elemento di accelerazione è la spinta data all'autonomia differenziata nel 2024, che giunge a divenire legge. L'obiettivo della legge 86/2024 è quello di dare attuazione all'art.116, terzo comma della Costituzione per la realizzazione del regionalismo differenziato.

La circostanza che congiunge questo tema con quello del federalismo fiscale regionale sta nel fatto che, come per il conferimento di maggiore autonomia di entrata e di spesa, il conferimento di ulteriori forme di autonomia alle Regioni a Statuto ordinario, in termini di competenze legislative e, conseguentemente, amministrative, può avvenire solo dopo la definizione dei LEP nelle materie ai quali essi sono riferibili.

2. I LEP ancora al centro del federalismo fiscale

La questione centrale ed ineludibile, sia per il federalismo fiscale che per l'autonomia differenziata sta, dunque, nella *vexata quaestio* dei LEP, con i relativi costi e fabbisogni standard, accanto ai profili perequativi con l'istituzione del relativo fondo, senza vicoli di destinazione, per i territori con minore capacità fiscale.

Sulla rilevanza della corretta e tempestiva determinazione dei LEP, rispetto al più generale tema delle disuguaglianze sociali ed economiche, su base territoriale, già la Corte costituzionale nella sentenza n. 220 del 2021 aveva richiamato il legislatore a superare il ritardo nella loro definizione, osservando, come tale adempimento fosse ritenuto "particolarmente urgente anche in vista di un'equa ed efficiente allocazione delle risorse collegate al PNRR". Secondo la Corte, infatti, la mancata individuazione dei LEP "rappresenta un ostacolo non solo alla piena attuazione dell'autonomia finanziaria degli enti territoriali, ma anche al pieno superamento dei divari territoriali nel godimento delle prestazioni inerenti ai diritti sociali". In assenza dei LEP, infatti, il criterio di finanziamento rimane quello della spesa storica, che non solo non corregge i divari preesistenti nell'accesso ai servizi pubblici, ma addirittura li amplifica, come si vede anche per quanto riguarda la IeFP.

La definizione dei LEP è ulteriormente importante poiché essi riguardano quelle spese che investono i diritti fondamentali di cittadinanza per le quali la legge sul federalismo fiscale prevede l'integrale copertura dei fabbisogni finanziari.

3. L'impatto sulla IeFP

In tale contesto la IeFP è uno degli ambiti su cui l'attuazione del federalismo fiscale avrebbe un impatto rilevante.

3.1. Soppressione dei trasferimenti statali e loro fiscalizzazione

Innanzitutto, si tratta di capire cosa comporterebbe la soppressione dei trasferimenti statali per la IeFP ordinaria e duale, che ricordiamo varranno 504 milioni di euro l'anno a partire dal 2027³.

Tale cifra ad oggi copre una parte molto rilevante del fabbisogno economico per erogare la IeFP nelle istituzioni formative.

Capire il cambiamento che avverrebbe con la fiscalizzazione regionale di tali risorse è di importanza vitale per la IeFP.

3.2. Costo standard e fabbisogno standard

Infatti, la fiscalizzazione delle risorse non si baserà sul valore storico, ma sul fabbisogno standard della Regione necessario a garantire l'erogazione dei diversi servizi classificati come LEP. E per calcolare il fabbisogno standard serve un costo standard per la prestazione e la quantificazione di quella prestazione da erogare. Semplificando, possiamo dire che la moltiplicazione dei costi standard dei servizi legati ai LEP per la quantità di quegli stessi servizi da erogare nel territorio di riferimento, ci fornisce il fabbisogno standard il quale, sempre in termini monetari, rappresenta l'ammontare delle risorse che servono nel territorio di riferimento per erogare i servizi connessi ai LEP.

È questo che significa passare dalla spesa storica al fabbisogno standard.

È facile capire come questo processo avrebbe un enorme impatto sul sistema IeFP che da Regione a Regione continua a mantenere non solo una modalità

³ In vista della fine delle risorse PNRR, la legge di bilancio 2025 destina ulteriori fondi alla IeFP duale pari a 100 milioni nel 2025, 170 nel 2026 e 240 a partire dal 2027. Ciò causerà una iniziale riduzione nel 2025 del totale delle risorse nazionali destinate alla IeFP, passando da oltre 554 milioni del 2024 a 364 nel 2025, che poi cresceranno a 434 nel 2026 e giungeranno a 504 a partire dal 2027, tornando quindi quasi ai livelli del periodo PNRR.

di finanziamento diversa, ma anche una valorizzazione dei corsi estremamente variabile.

La quantificazione del costo standard avrebbe un impatto immediato sul finanziamento della IeFP, che diventerebbe uniforme in tutta Italia.

Il punto di riferimento per altro non potrebbe che essere l'UCS a € 6.654/allievo/anno definita dal Regolamento delegato (UE) 2023/1676 emanato il 21 settembre 2023.

Ma, cosa forse più rilevante, è che per definire i fabbisogni standard per la IeFP non c'è bisogno solamente del costo standard, ma anche di definire la quantità di servizio da erogare nei diversi territori per giungere quindi al fabbisogno standard complessivo.

Il Comitato tecnico scientifico con funzioni istruttorie per l'individuazione dei LEP (CLEP) ha individuato ed esplicitato i LEP già contenuti oggi nelle norme generali ed ha stilato un rapporto finale⁴ nel quale la IeFP è ricompresa tra i LEP, quale "servizio di istruzione e formazione professionale a garanzia del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno", in quanto LEP esistenti definiti in particolare dagli articoli 15-22, Capo III del D.lgs. n. 226/2005.

È evidente che il LEP definito per la IeFP non è sufficiente a definire un fabbisogno standard, perché manca il livello di erogazione del servizio. Questo elemento quantitativo ad oggi è estremamente variabile da Regione a Regione e nello stesso tempo è il dato che ad oggi determina maggiormente il riparto di risorse, che si fonda in larghissima parte sul numero di allievi frequentanti o formati.

Si tratta quindi di superare un mero approccio storico di erogazione del servizio e giungere a quantificare un livello quantitativo che abbia senso in quanto LEP. Ricordiamo che l'art. 16 del D.lgs. n. 226 del 2005 non fissa livelli quantitativi di erogazione della IeFP, ma indica come LEP per le Regioni "il soddisfacimento della domanda di frequenza".

Se non si fissa un livello minimo di servizio come elemento quantitativo dei LEP, il rischio è che il fabbisogno standard di ciascuna Regione sarà fissato dalla quota di allievi di secondo ciclo frequentanti la IeFP nel momento in cui si calcoleranno i fabbisogni standard. Ciò non farebbe che cristallizzare i diversi livelli di servizio che storicamente si sono determinati tra le diverse Regioni⁵ e questo sarebbe inaccettabile, perché penalizzerebbe i cittadini di quei territori che hanno investito poco o nulla nella IeFP.

⁴ Cfr. <https://www.affariregionali.it/it/comunicazione/notizie/rapporto-finale-clep/>.

⁵ La IeFP pesa nel secondo ciclo in modo molto differenziato tra le Regioni, andando da un peso superiore al 10% nel nord del Paese ed in Sicilia, fino a cifre vicine allo zero in alcune Regioni del sud, come evidenziato nei rapporti INAPP sul sistema IeFP.

3.3. Monitoraggio dei LEP e meccanismi correttivi

Il federalismo fiscale prevede anche di incentivare un uso efficiente delle risorse fiscalizzate.

Questo attraverso una responsabilizzazione delle Regioni nella gestione delle risorse pubbliche, garantendo efficienza e controllo della spesa.

Certo, molti degli attuali meccanismi di controllo statali delle risorse trasferite verranno persi nel passaggio alla loro fiscalizzazione, a partire dal loro vincolo di destinazione.

Ricordiamo per la IeFP l'importanza dei correnti meccanismi di controllo sulle risorse nazionali: dalla suddivisione della finalità tra IeFP ordinaria e duale, al limite dell'uso per azioni di sistema diverse dalla formazione, dalle regole di rendicontazione, ai criteri di riparto oggetto di accordo con le Regioni.

Il federalismo fiscale cambia radicalmente approccio: libertà di destinazione delle risorse raccolte dalle Regioni e procedure di monitoraggio di rispetto dei LEP e meccanismo correttivi che ne assicurino l'effettiva erogazione, in condizioni di appropriatezza e di efficienza.

La responsabilizzazione consiste nel lasciare alle Regioni libertà di spesa delle risorse del gettito fiscale, ma aumentare il livello dei controlli sui servizi effettivamente erogati.

Allo stato attuale, meccanismi di monitoraggio sono esplicitamente previsti per le Regioni in campo sanitario con riferimento all'erogazione dei LEA.

Come ben sappiamo, per la IeFP non è al momento previsto nessun controllo di rispetto dei LEP, visto che il Regolamento per il loro accertamento, previsto dall'art. 15 c. 4 del D.lgs. 226/2005 non è mai stato emanato.

Questa assenza non potrà persistere in un sistema di fiscalizzazione delle risorse, perché lo Stato dovrà necessariamente verificare che le Regioni eroghino in modo appropriato i servizi classificati come LEP.

Anche i meccanismi correttivi dovranno operare per far sì che i cittadini dei diversi territori siano tutti messi nelle condizioni di poter fruire delle prestazioni previste dai LEP.

In tal senso, anche per la formazione professionale sarà importante passare dall'attuale approccio di restituzione dei fondi trasferiti non utilizzati a quello invece del commissariamento. È in tale direzione, infatti, che si orienta la Sentenza 71/2023 della Corte costituzionale che ha sottolineato come la forma del commissariamento degli Enti inadempienti sia più adeguata rispetto alla mera restituzione delle risorse destinate ai LEP nel caso di mancato impiego delle stesse. Ciò costituisce un'innovazione rilevante che potrebbe avere effetti positivi per i cittadini di quei territori che ad oggi hanno dimostrato minore capacità amministrativa.

3.4. L'assenza della IeFP nel DDL Delega al Governo per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni

Nel maggio 2025 è stato presentato dal Consiglio dei Ministri un Disegno di Legge Delega finalizzato alla determinazione dei LEP funzionali alla concreta attivazione del processo di autonomia differenziata di cui alla Legge 86/2024. Le materie potenzialmente oggetto di devoluzione e trattate dal DDL-LEP comprendono: tutela e sicurezza del lavoro, istruzione, ricerca scientifica e tecnologica, alimentazione, ordinamento sportivo, governo del territorio, porti e aeroporti civili, grandi reti di trasporto e di navigazione, ordinamento della comunicazione, energia, beni culturali e ambiente.

In questo contesto la IeFP è stata esclusa dai LEP da individuare, poiché è una funzione non correlata al tema dell'autonomia differenziata e l'ambito di intervento del DDL è l'individuazione dei LEP solo ai fini dell'autonomia rafforzata.

Infatti, la IeFP è già competenza esclusiva regionale, quindi si ritiene che non possa essere oggetto delle intese sull'autonomia rafforzata.

Non è tuttavia una buona notizia che la IeFP non sia rientrata nel DDL, perché avremmo potuto avere da subito LEP molto meglio delineati, la quantificazione di costi fabbisogni standard, standard organizzativi e modalità di erogazione, così come obiettivi di servizio intermedi, cioè un principio di gradualità attuativa dei LEP, la cui determinazione quantitativa deve avvenire nel rispetto degli equilibri della finanza pubblica con la possibilità - qualora necessario - di definire obiettivi di servizio intermedi volti a scandire nel tempo il percorso verso la piena attuazione dei LEP. Si tratta di una impostazione chiara ed esplicita, che propone un impianto integrato in cui i LEP possono essere accompagnati nella loro realizzazione attraverso obiettivi intermedi, calibrati sulle effettive disponibilità finanziarie.

Certo, l'espulsione della IeFP da questo DDL non significa affatto che in questo modo la IeFP esca dall'attuazione del federalismo fiscale, perché il DDL non riguarda quel tema, ma solo l'autonomia rafforzata.

Come afferma il Ministro Giorgetti: "In merito alla determinazione dei LEP e dei relativi costi e fabbisogni standard, sembrano configurarsi due distinti percorsi intrinsecamente correlati e complementari: a) il primo riguarda specificamente i LEP afferenti alle funzioni nelle materie indicate dalla legge n. 86 del 2024 (autonomia differenziata); b) il secondo è quello del terzo step della milestone PNRR, relativa alla riforma del quadro fiscale subnazionale (Missione 1, Componente 1, Riforma 1.14) concernente le funzioni già di competenza regionale (c.d. regionalismo simmetrico)"⁶.

⁶ Commissione Parlamentare per l'attuazione del federalismo fiscale, *Audizione del Ministro dell'economia e delle finanze Giancarlo Giorgetti*, 9 luglio 2025.

4. Elementi frenanti

Sia chiaro, nonostante il recente rilancio dei lavori per l'attuazione dell'art. 119 della Costituzione, "il completamento del percorso di attuazione del federalismo fiscale si configura oggi come un obiettivo particolarmente complesso", per usare le parole in audizione del Ministro Giorgetti.

Vi sono quindi diversi elementi frenanti, punti di criticità importanti, che rischiano di pregiudicare la concreta attuazione del federalismo fiscale.

Uno di questi è il tema della quantificazione in via definitiva della fiscalizzazione dei trasferimenti statali alle Regioni, tuttora irrisolto, in quanto condizionato da problemi che fanno riferimento a sovrapposizione di competenze fra i diversi enti territoriali.

Infatti, la dotazione di circa 10 miliardi di euro di trasferimenti fiscalizzabili, che investono rilevanti ambiti di competenza regionale (trasposto pubblico locale, politiche per la famiglia, giovani e disabilità, politiche sociali, istruzione, formazione, diritto allo studio universitario, agricoltura), individuata dalla Commissione tecnica per i fabbisogni standard a fine 2023, non pare sufficiente rispetto alle necessità effettive, visto che circa la metà di tale ammontare riguarderebbe funzioni essenziali esercitate dai comuni (per i servizi socio-educativi, per la disabilità, per il trasporto pubblico locale). Infatti, la stessa Commissione tecnica per i fabbisogni standard, ad esito dell'interlocuzione avuta con le amministrazioni interessate (Stato, Regioni, ANCI, UPI), ha riconosciuto che "rimangono divergenze di valutazione e problematiche irrisolte circa la quantificazione e l'articolazione dei trasferimenti fiscalizzabili, ammettendo la «necessità di un confronto nelle sedi politiche»⁷.

In secondo luogo, sempre in tema di fiscalizzazione dei trasferimenti statali alle Regioni, la Commissione tecnica per i fabbisogni standard ha incontrato resistenza da parte delle amministrazioni ministeriali titolari dei fondi nazionali individuati per la loro fiscalizzazione, tra cui è bene evidenziare che c'è anche il Fondo sociale per occupazione e formazione che finanzia le attività di formazione nell'esercizio dell'apprendistato ed i percorsi IeFP:

Le Amministrazioni hanno espresso contrarietà alla fiscalizzazione dei trasferimenti in favore delle Regioni, gestiti attraverso i capitoli di bilancio inclusi negli stati di previsione dei rispettivi Dicasteri, ognuna adducendo motivazioni analoghe che possono essere così sintetizzate:

⁷ Commissione parlamentare per l'attuazione del federalismo fiscale. *Audizione sullo stato di attuazione e sulle prospettive del federalismo fiscale*, Prof.ssa Elena D'Orlando Presidente della Commissione tecnica per i fabbisogni standard, 8 maggio 2024.

- i trasferimenti non riguardano competenze regionali, ma funzioni gestite a livello statale, nell'ambito delle quali le Regioni avrebbero un mero ruolo di esecutrici sulla base di una programmazione nazionale, al fine di garantire uniformità di trattamento sul territorio nazionale attraverso un esercizio unitario;
- non vi sarebbe il carattere della permanenza, in quanto l'ammontare spettante a ciascuna Regione verrebbe stabilito di anno in anno sulla base di parametri che non sono stabili nel tempo;
- non vi sarebbe il carattere della generalità, in quanto alcune Regioni potrebbero non essere destinatarie di tali Fondi qualora non attivino i necessari progetti.

In particolare, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha formulato una riserva politica in materia di lavoro e politiche sociali, evidenziando, in ogni caso, anche nell'ambito della comunicazione successivamente inviata, la contrarietà alla fiscalizzazione di tali fondi (tra cui il Fondo nazionale per le politiche sociali, il Fondo nazionale per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale e il Fondo nazionale per le non autosufficienze), in quanto i medesimi rappresentano lo strumento principale per formare il disegno di una politica sociale nazionale che si sviluppa nel rispetto della Costituzione. Quindi, è stato fatto presente che l'utilizzo delle risorse di tali Fondi è regolato con appositi strumenti programmatici con cui è assicurata, a livello statale, un'opera di indirizzo complessivo nel campo dei servizi sociali, nell'ottica di un graduale raggiungimento dei livelli essenziali delle prestazioni assistenziali da garantire su tutto il territorio nazionale, nei limiti delle risorse disponibili. In sintesi, tali fondi garantiscono il sostegno a questi LEP consentendo di realizzare l'obiettivo di una più omogenea diffusione degli interventi di natura sociale⁸.

A tali obiezioni da parte dei Ministeri, è ancora la CTFS che replica in questi termini:

Si riscontra, quindi, un diffuso difetto di prospettiva delle argomentazioni addotte dai Ministeri rispetto all'obiettivo di individuare i fondi oggetto di fiscalizzazione, in quanto i motivi contrari adottati prendono le mosse da quadri normativi di settore vigenti non coerenti con il dettato costituzionale e con la relativa normativa di attuazione. Inoltre, molte obiezioni omettono ogni considerazione circa il contesto sistematico in cui la fiscalizzazione dei trasferimenti si deve inserire e che, per definizione, non può lasciare privi di garanzia i livelli essenziali delle prestazioni concernenti di diritti civili e sociali (che non a caso sono, a loro volta, uno specifico ad interim step PNRR). Diverse tesi non considerano infine che, come specificato dall'art. 8, comma 6 della legge n. 131/2003, nelle materie di potestà legislativa regionale concorrente e residuale non possono essere adottati gli atti di indirizzo e di coordinamento⁹.

È chiaro che il processo di attuazione si sta scontrando con un problema fondamentale: la mancanza di una visione di sistema che armonizzi le discipli-

⁸ Commissione tecnica per i fabbisogni standard, *Valutazioni in merito ai trasferimenti da fiscalizzare ai sensi dell'articolo 7 del d.lgs. n. 68 del 2011*, Nota del 2023.

⁹ Ibidem.

ne di settore con i principi cardine dell'articolo 119 della Costituzione. Questa disconnessione si traduce, come rilevato dalla Corte costituzionale, in un'incompiuta attuazione della riforma, che legittima la permanenza di sovrapposizioni di politiche e di indirizzi governati centralmente.

5. Attuazione attraverso la riforma fiscale

Tuttavia, il processo di attuazione procede. Sempre nell'audizione del luglio di quest'anno, il Ministro Giorgetti ha confermato le tempistiche per il completamento del quadro normativo del federalismo fiscale. Si prevede che la pubblicazione e l'entrata in vigore degli atti relativi avverranno entro il primo trimestre del 2026. L'applicazione completa della riforma è invece prevista a partire dal 2027. Queste scadenze sono state oggetto di discussione anche durante un incontro con la Commissione Europea il 30 giugno 2025.

È all'interno dell'ampio disegno di riordino del sistema tributario che oggi il federalismo fiscale intende trovare compimento e continua a rappresentare una delle sfide più delicate e strutturali.

La Legge delega di riforma del sistema fiscale n. 111 del 2023 affronta esplicitamente il tema del federalismo fiscale nel Titolo II, Capo III, con l'obiettivo di superare lo stallo storico e completare il quadro normativo. In particolare, l'articolo 13 si concentra sulla "piena attuazione del federalismo fiscale regionale". L'obiettivo principale è garantire che questi enti possano disporre di "tributi propri" e di una "compartecipazione a un tributo erariale di carattere generale".

Per dare un esempio di come i due temi sono strettamente legati, lo schema di decreto legislativo in materia di tributi regionali e locali ha previsto che le risorse finora assicurate dai trasferimenti dello Stato alle Regioni saranno compensate con una compartecipazione al gettito IRPEF, che sarà attribuita alle Regioni a decorrere dal 2027. La scelta di ricorrere a una compartecipazione al gettito dell'IRPEF in luogo dell'incremento dell'aliquota dell'addizionale regionale come previsto dal D.lgs. 68/2011 è per evitare la conseguenza di generare due diverse scale di aliquote IRPEF, una per i contribuenti delle Regioni a statuto ordinario e una per i contribuenti delle Regioni a statuto speciale, violando i principi di equità e uniformità fiscale sull'intero territorio nazionale.

La delega fiscale, originariamente conferita al Governo con la Legge 111/2023 per il riordino del sistema tributario, ha subito una significativa estensione temporale con l'approvazione della Legge 120/2025. Il provvedimento modifica la Legge 111/2023, consentendo di ampliare i tempi per affrontare i capitoli ancora in fase istruttoria. Nello specifico, il termine per l'adozione dei decreti attuativi è stato prorogato di dodici mesi, estendendo la scadenza dal 29 agosto

2025 al 29 agosto 2026. Questa proroga porta il periodo complessivo a 36 mesi dall'entrata in vigore della legge delega.

L'attuazione della Legge delega ha finora proceduto in modo significativo in diversi settori come la fiscalità internazionale, la revisione dell'IRPEF, le modifiche allo Statuto dei diritti del contribuente, il contenzioso tributario, l'adempimento collaborativo, la riscossione, e il riordino del sistema sanzionatorio. Ben 17 schemi di decreto legislativo sono stati sottoposti all'esame parlamentare, a dimostrazione che il processo di riforma è in corso e ha già prodotto risultati tangibili. Tuttavia, è proprio il decreto legislativo sui "tributi regionali e locali e di federalismo fiscale regionale" che viene elencato come ultimo provvedimento nell'elenco del MEF. Questa posizione nella sequenza di attuazione suggerisce che le problematiche legate al federalismo fiscale non sono state affrontate in parallelo con gli altri ambiti della riforma. La loro gestione è stata evidentemente posticipata, rendendo questo tema un punto che ha contribuito in modo determinante alla necessità di prorogare l'intera delega. Il ritardo non è quindi un sintomo di inefficacia generale del processo di riforma, ma piuttosto la manifestazione di un collo di bottiglia, legato alle complessità uniche che permangono in quest'area.



IeFP NEXT

Una nuova configurazione del Sistema IeFP a partire dal Repertorio nazionale.

Seconda parte: una simulazione operativa

MAURO FRISANCO¹

Nella prima parte² di questo percorso di riflessione e proposta abbiamo cercato di rispondere agli interrogativi posti alla IeFP dai profondi, rilevanti e continui cambiamenti degli scenari sociali ed economici di riferimento, dall'avvento di nuovi paradigmi d'azione personale e professionale "aumentata" dalle nuove tecnologie generative. Di seguito, gli interrogativi che è lecito porsi. L'attuale architettura e configurazione del Sistema IeFP assicura quella "liquidità", quella "flessibilità o agilità" richiesta? Siamo certi che un Repertorio nazionale delle figure di riferimento dell'offerta formativa, descritto nel 2019 da centinaia di pagine per sole 59 figure, sia in grado di assicurare tutto ciò? La copertura in termini settoriali e di qualificazioni, la sua architettura e i suoi contenuti rispondono ancora alle istanze socio-economiche e del lavoro? Le "regole" del suo utilizzo per avvalersi delle soluzioni trovate nel 2019 a salvaguardia dell'identità di ogni territorio sono state ben comprese, correttamente applicate, efficaci? È ancora attuale disporre di criteri di manutenzione complessi che richiedono tempi non in grado di dare risposte rapide e articolate ai fabbisogni? È possibile adottare un nuovo *concept* di Repertorio nazionale, come punto di partenza per una più efficace configurazione del sistema IeFP?

Nella precedente "tappa" è stata proposta una nuova architettura del Repertorio nazionale IeFP che possa contribuire a trovare le giuste risposte per il tempo che vive e che fa vivere la IeFP. In questa seconda "tappa" viene proposta una simulazione ed esemplificazione operativa di questa nuova possibile configurazione degli standard nazionali di riferimento dell'offerta formativa IeFP.

¹ Economista del lavoro, tecnologo ed esperto nell'ambito dei processi di ricerca e sviluppo dell'istruzione e della formazione professionale, membro dei gruppi interistituzionali generatori degli Accordi IeFP 2011 e 2019.

² Si veda M. FRISANCO, *IeFP NEXT. Una nuova configurazione del Sistema IeFP a partire dal Repertorio nazionale. Prima parte: stato dell'arte, necessità, opportunità per una nuova modellizzazione*, Rassegna CNOS n. 2/2025.

Una nuova possibile configurazione del Repertorio nazionale “IeFP NEXT”: richiamo del modello proposto

Si richiama di seguito il contesto, le motivazioni e la possibile modellizzazione illustrati nel precedente contributo pubblicato in Rassegna CNOS³.

Il primo elemento che dobbiamo considerare è la ripresa di quanto stabilisce il decreto legislativo 226/2005 in riferimento alla tipologia di finalità/standard attribuita alla IeFP. Consideriamo l’art. 18 (Livelli essenziali dei percorsi), comma 1, lettera d) che fa riferimento a figure di differente livello, relative ad aree professionali, figure che possono essere articolate in specifici profili professionali sulla base dei fabbisogni del territorio. Consideriamo inoltre l’art. 16 (Livelli essenziali dell’offerta formativa), comma 1, lettera d) nel quale si dispone che le Regioni assicurano la realizzazione di tirocini formativi ed esperienze in alternanza, in relazione alle figure professionali caratterizzanti i percorsi formativi. Consideriamo, infine, l’art. 20 (Livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze), comma 1, lettera c) nel quale si stabilisce che le Regioni assicurano in riferimento alla valutazione e certificazione delle competenze il conseguimento della qualifica di operatore professionale con riferimento alla relativa figura professionale, a conclusione dei percorsi di durata triennale, ovvero il diploma professionale di tecnico, a conclusione dei percorsi di durata almeno quadriennale. Questi riferimenti sono utili per cogliere la connotazione “professionale” assegnata sia alle figure che ai profili della IeFP e non quella specificatamente “formativa”, utilizzata, come abbiamo visto soprattutto in riferimento agli “indirizzi”, a partire dall’Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011, poi rafforzata con l’Accordo del 1° agosto 2019. Ne consegue l’opportunità di poter riconfigurare il Repertorio nazionale IeFP attraverso un rafforzamento della “dimensione professionale” degli standard che lo costituiscono, grazie a un’ulteriore, e maggiore, valorizzazione dell’Atlante del lavoro⁴ per il “design” delle qualificazioni nazionali IeFP. Nello specifico, la riconfigurazione potrebbe caratterizzarsi in questo modo:

- *piano nazionale*: gli standard di riferimento si limitano alla dimensione prettamente professionale restituita dall’Atlante del lavoro, aggiornata automaticamente in progress sulla base degli aggiornamenti dei vari livelli/oggetti della nomenclatura dell’Atlante (processi di lavoro, aree di attività, risultati attesi, casi esemplificativi della performance attesa, risorse e tecniche tipiche, output tipici, metodo valutativo e disegno tipo della valutazione);

³ Cfr. Nota 2.

⁴ <https://www.inapp.gov.it/atlantelavoro>

- *piano regionale*: vengono declinati dalle singole Regioni gli standard formativi, esplicitati in termini di risultati di apprendimento (competenze, abilità, conoscenze) associati agli standard professionali nazionali nel rispetto di specifici criteri metodologici (“regole comuni”) che assicurino la validità nazionale dei titoli rilasciati.

Tale nuova architettura del Repertorio nazionale IeFP consente di renderlo maggiormente aperto ai mutamenti che avvengono nei settori economico professionali, codificati attraverso gli aggiornamenti dei processi di lavoro da parte dei gruppi che a vario titolo operano per la manutenzione dell’Atlante del lavoro. Il “posizionamento” degli standard formativi nella programmazione dell’offerta, e nella progettazione curriculare, a livello regionale consente, invece, di poter rendere la IeFP più agile in rapporto sia alle diverse modalità di attuazione dell’offerta (ad esempio, attraverso il sistema duale, i percorsi rivolti agli adulti in “*modalità EDA/CPIA*”), sia ai mutamenti dei contesti lavorativi che alle nuove istanze che possono conseguire dall’evolversi dei bisogni di inclusione e di apprendimento dei destinatari e delle nuove categorie di utenza. Nello specifico, la figura nazionale assume la connotazione di figura professionale “*ideal tipo*” costituita da elementi qualificativi essenziali e descritta in “*modalità short description*”, nella prospettiva che la qualificazione associata possa anche garantire che il suo patrimonio informativo e i relativi risultati d’apprendimento siano accessibili attraverso la pubblicazione elettronica delle informazioni sulle qualificazioni, conformemente alle Raccomandazioni UE n. 5 e 6 sul Quadro europeo EQF del 2017. Nello specifico, una figura professionale nazionale descritta da:

- una denominazione della figura/qualificazione;
- una breve descrizione (tipo di intervento nei processi di lavoro, sintesi delle competenze mobilitate per presidiare le attività lavorative connotative la qualificazione);
- un livello di qualificazione in rapporto al QNQ/EQF;
- un range di codici di referenziazione alla CP/ISTAT e all’ATECO/ISTAT;
- un settore economico-professionale di riferimento (o più settori, se opportuno);
- uno o più processi di lavoro;
- un set di Aree di attività (ADA);
- un set di attività (quelle considerate pertinenti in rapporto al livello di “autonomia e responsabilità” espressi dal livello QNQ/EQF associato all’area esecutiva, operativa e tecnica); il set di attività costituisce un elemento di novità rispetto all’attuale descrittivo offerto dal Repertorio;

- uno o più “casi esemplificativi”⁵ della performance attesa, individuati attraverso i Risultati attesi⁶ (RA), che contemplano il set di attività definito in base al loro grado di complessità e modalità di esercizio in termini di autonomia e responsabilità; i “casi esemplificativi” costituiscono a loro volta un elemento di novità rispetto all’attuale descrittivo offerto dal Repertorio.

Il profilo regionale risulterebbe invece espresso dai risultati di apprendimento (competenze, abilità e conoscenze) associati alla figura professionale nazionale, individuati e declinati sia nel rispetto di criteri (“regole”) nazionali sia tenuto conto delle risorse, tecniche, output tipici e del metodo/disegno tipo della valutazione espressi dalle “Schede caso” riferite ai Risultati attesi associati alla figura. Quest’ultimo aspetto è rilevante in quanto l’associazione tra standard (professionali e formativi) resa possibile dalle Schede caso consente di disporre di riferimenti validi per guidare l’elaborazione e lo svolgimento di prove di valutazione sia standardizzate, a prescindere dai contesti territoriali, sia in grado di valorizzare al massimo l’esperienza formativa/lavorativa e, allo stesso tempo, di dimostrare la capacità di rispondere alle prestazioni attese nelle diverse situazioni professionali. Gli schemi rappresentativi degli standard di riferimento della IeFP che possono rappresentare l’ipotesi di nuova architettura del Repertorio IeFP sulla base dei due livelli (nazionale e regionale) sono riportati nel precedente contributo⁸.

Simulazione ed esemplificazione operativa

Per facilità di comprensione e secondo la “tradizionale scelta settoriale” delle prototipazioni proposte in vari gruppi di lavoro interistituzionali nazionali, la simulazione ed esemplificazione riguarda il settore economico-professionale

⁵ I “Casi esemplificativi” descrivono le situazioni tipo relative a un “fare” osservabile articolato per gradi di complessità che consentono di perimetrare i contesti d’azione in rapporto alla necessità di referenziare le qualificazioni ai diversi livelli del Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ/EQF).

⁶ Il “Risultato atteso” profila le modalità di esecuzione dell’attività, sia definendo un prodotto/servizio caratterizzato sinteticamente per le sue proprietà, sia definendo le performance attese nella realizzazione del prodotto/servizio stesso. Il risultato atteso esplicita e mette in evidenza il punto di interconnessione tra le attività (cosa viene fatto) e le competenze (come un prodotto/servizio viene realizzato) e quali risorse, ad esempio in termini di conoscenze, abilità e soft skills, sono necessarie alla sua realizzazione.

⁷ La “Scheda caso” specifica gli “oggetti” da realizzare contenuti in un set di “situazioni-tipo” consistenti in un “fare” osservabile e valutabile in un contesto di *assessment*, al fine di disporre di uno strumento di “taglio” pragmatico, caratterizzato da un livello di dettaglio adeguato a costituire supporto immediatamente utilizzabile per la costruzione di prove di valutazione “in situazione”.

⁸ Cfr. Nota 2.

“Servizi Turistici”, nello specifico il processo “Servizi di ristorazione”, la sequenza di processo e le Aree di attività (ADA) di riferimento dell’attuale figura di qualifica nazionale IeFP (Operatore della ristorazione). Tenendo conto della nomenclatura dell’Atlante del lavoro, che esplicita le associazioni allo standard professionale dell’attuale figura nazionale IeFP qui considerata⁹, gli attuali riferimenti (“coordinate Atlante”) sono i seguenti:

- *Sequenza di processo: Definizione dell’offerta e supervisione del servizio di ristorazione, preparazione degli alimenti e delle bevande e confezionamento di cibi precotti o crudi*
 - o ADA.19.13.31 (attualmente ADA.23.01.03) *Preparazione degli alimenti e allestimento piatti*
 - o ADA.19.13.866 (attualmente ADA.23.01.04) *Preparazione della pizza*
 - o ADA.19.13.33 (attualmente ADA.23.01.05) *Preparazione di snack e bevande*
- *Sequenza di processo: Allestimento sala e somministrazione di piatti e bevande*
 - o ADA.19.16.36 (attualmente ADA.23.01.08) *Allestimento sala e servizi ai tavoli*

Lo standard professionale nazionale attuale non considera dunque il set di attività pertinenti in rapporto al livello di “autonomia e responsabilità” espressi dal livello QNQ/EQF attribuito alla qualifica professionale. Nello specifico, il 3° livello QNQ/EQF, che associa alla qualificazione il seguente perimetro di complessità operativa: “Raggiungere i risultati previsti assicurandone la conformità e individuando le modalità di realizzazione più adeguate, in un contesto strutturato, con situazioni mutevoli che richiedono una modifica del proprio operato”. Un livello che tipicamente, come esplicitato dal Quadro nazionale italiano delle qualificazioni (2022)¹⁰, si caratterizza per una fisionomia tassonomica delle abilità articolata sulle seguenti componenti: cognizione, collaborazione e orientamento al risultato.

Il primo step di identificazione dello standard professionale nazionale della figura IeFP: le attività lavorative pertinenti

Per le ADA qui considerate e tenuto conto del “perimetro” di qualificazione, si individuano le attività lavorative pertinenti. L’individuazione dovrebbe avvenire in stretto raccordo con esperti e/o rappresentanze di settore (categorie economiche) che, ipotizziamo ai fini della simulazione, ritengano alcune attività (quelle evidenziate) non pertinenti per il 3° livello QNQ/EQF ma specifiche del 4° livello QNQ/EQF.

⁹ Secondo i riferimenti contenuti nell’Accordo Stato-Regioni del 1agosto 2019.

¹⁰ Si veda Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF, 2022.

Codice id attività	Attività	ADA	3° Liv. QNQ	4° Liv. QNQ
187	Controllo delle materie prime	ADA.23.01.03	X	
188	Controllo dello stato delle attrezzature di cucina	ADA.23.01.03	X	
189	Preparazione preliminare delle materie prime	ADA.23.01.03	X	
190	Cottura degli alimenti (pietanze e dolci)	ADA.23.01.03	X	
191	Decorazione di piatti e vassoi	ADA.23.01.03	X	
192	Preparazione dei semilavorati	ADA.23.01.03	X	
193	Allestimento dei piatti	ADA.23.01.03	X	
194	Conservazione di materie prime	ADA.23.01.03	X	
196	Cura dell'igiene dei luoghi, delle attrezzature e del materiale operativo	ADA.23.01.03	X	
6852	Composizione artistica di piatti e vassoi	ADA.23.01.03		X
6888	Applicazione delle procedure di autocontrollo per la sicurezza dei prodotti alimentari	ADA.23.01.03	X	

Codice id attività	Attività	ADA	3° Liv. QNQ	4° Liv. QNQ
6405	Preparazione degli impasti per la pizza	ADA.23.01.04		X
6406	Conservazione adeguata dei pani di pasta in fase di lievitazione	ADA.23.01.04	X	
6407	Preparazione preliminare dei condimenti/farciture per la pizza	ADA.23.01.04	X	
6408	Manipolazione del disco di pasta per il conferimento delle dimensioni opportune (in larghezza e spessore)	ADA.23.01.04	X	
6409	Condimento/farcitura della pizza prima della cottura o a crudo	ADA.23.01.04	X	
6410	Cottura della pizza sulla base del forno a disposizione (elettrico/a legna)	ADA.23.01.04	X	

Codice id attività	Attività	ADA	3° Liv. QNQ	4° Liv. QNQ
202	Conservazione e stoccaggio di materie prime e prodotti alimentari	ADA.23.01.05	X	
203	Preparazione di cocktail e long drink	ADA.23.01.05		X
204	Preparazione di prodotti di caffetteria	ADA.23.01.05	X	
205	Preparazione e allestimento di piatti semplici caldi e freddi	ADA.23.01.05	X	

Codice id attività	Attività	ADA	3° Liv. QNQ	4° Liv. QNQ
206	Servizio al bancone e/o ai tavoli di snack e bevande	ADA.23.01.05	X	
207	Gestione dell'approvvigionamento dei prodotti da bar	ADA.23.01.05		X
208	Pulizia e sanificazione degli ambienti delle attrezzature da bar	ADA.23.01.05	X	
209	Controllo dello stato delle attrezzature da bar	ADA.23.01.05	X	
6887	Applicazione delle procedure di autocontrollo per la sicurezza dei prodotti alimentari	ADA.23.01.05	X	

Codice id attività	Attività	ADA	3° Liv. QNQ	4° Liv. QNQ
215	Registrazione delle richieste nei servizi di ristorazione	ADA.23.01.08	X	
216	Predisposizione degli ordinativi	ADA.23.01.08	X	
217	Servizio ai tavoli di cibi e bevande	ADA.23.01.08	X	
218	Allestimento sale e vetrine	ADA.23.01.08	X	
219	Pulizia e riassetto della sala	ADA.23.01.08	X	

A sintesi dell'identificazione delle "attività lavorative" pertinenti rispetto al livello di qualificazione, le attività maggiormente riconducibili al 4° livello QNQ/ EQF che non costituiscono componente dello standard professionale della figura di qualifica qui considerata, sono le seguenti.

Codice id attività	Attività	ADA
6852	Composizione artistica di piatti e vassoi	ADA.23.01.03
6405	Preparazione degli impasti per la pizza	ADA.23.01.04
203	Preparazione di cocktail e long drink	ADA.23.01.05
207	Gestione dell'approvvigionamento dei prodotti da bar	ADA.23.01.05

Il secondo step di identificazione dello standard professionale nazionale della figura IeFP: la “famiglia” di macro-performance professionali

Identificate le attività pertinenti, elette a standard professionale della figura, si verificano quali Risultati attesi (performance professionali)¹¹ risultano associabili sulla base delle attività lavorative. L'esempio riportato, per non appesantire l'esercizio di simulazione, riguarda la sola ADA.23.01.03 (*Preparazione degli alimenti e allestimento piatti*).

ADA.23.01.03 (<i>Preparazione degli alimenti e allestimento piatti</i>)	
Codice id attività pertinenti	Risultati Attesi (RA) associati alle attività pertinenti
187 189 194	RA1: Preparare le materie prime, nel rispetto dei tempi assegnati e sulla base del piano di lavoro ricevuto, selezionando, pulendo e lavorando gli alimenti e provvedendo, ove necessario, alla conservazione degli stessi
190 192 193	RA2: Cuocere i diversi alimenti, applicando i metodi di cottura più idonei, avendo preventivamente preparato i semilavorati necessari e provvedendo, infine, alla distribuzione e all'allestimento delle pietanze in piatti o vassoi
191	RA3: Comporre i piatti da presentare o vassoi da esporre in un buffet, seguendo un personale senso artistico, utilizzando a fini decorativi diversi componenti (es. elementi dello stesso alimento o elementi esterni al contenuto del piatto)
188 196 6888	RA4: Compire le operazioni di cura delle attrezzature di cucina e di igienizzazione dei luoghi e del materiale operativo, in base alle indicazioni ricevute e applicando le procedure di autocontrollo per la sicurezza dei prodotti alimentari

Il Risultato atteso (RA) contempla un “range di qualificazione in rapporto alla performance professionale” (per lo più dal 3° livello al 5° livello QNQ/EQF) ed è quindi necessario identificare delle “micro situazioni di esercizio professionali” che possono meglio connotare il livello di qualificazione della figura nazionale (in questo caso il 3° livello QNQ/EQF).

¹¹ Il “*Risultato atteso*” profila le modalità di esecuzione dell'attività, sia definendo un prodotto/servizio caratterizzato sinteticamente per le sue proprietà, sia definendo le performance attese nella realizzazione del prodotto/servizio stesso. Il risultato atteso esplicita e mette in evidenza il punto di interconnessione tra le attività (cosa viene fatto) e le competenze (come un prodotto/servizio viene realizzato) e quali risorse, ad esempio in termini di conoscenze, abilità e soft skills, sono necessarie alla sua realizzazione.

Il terzo step di identificazione dello standard professionale nazionale della figura IeFP: le micro-performance professionali pertinenti

Si esaminano quindi i descrittori dei diversi Risultati attesi per i vari livelli di complessità considerando le Schede caso¹². Sempre per non appesantire l'esercizio di simulazione, l'esempio si riferisce solo al Risultato atteso *“Cuocere i diversi alimenti, applicando i metodi di cottura più idonei, avendo preventivamente preparato i semilavorati necessari e provvedendo, infine, alla distribuzione e all'allestimento delle pietanze in piatti o vassoi”* e, nello specifico, all'ambito della cottura degli alimenti.

I riferimenti forniti per la “cottura degli alimenti” dalla Scheda caso sono i seguenti.

Grado di complessità	Contesto di esercizio della prestazione	Micro performance attesa
2	in acqua regolando i parametri di cottura	Gestire cotture regolando i parametri tecnici in funzione della pezzatura (bollire: pollo, girello, muscolo, cefalopodi, orata, branzino, trota; al vapore: rombo, scampi) o di temperature specifiche (a bagnomaria: salsa olandese, crema inglese, crema zabaglione)
2	in grasso regolando i parametri di cottura	Gestire cotture di alimenti, freschi e congelati, con procedimento a più fasi (al salto: scaloppina ai funghi; frittura per immersione: verdure pastellate, patate fritte) o di dimensioni grandi (al salto: sogliola alla mugnaia; frittura in padella: cotoletta alla milanese) a bassa temperatura (anatra) o tempi di esecuzione rapidi (al salto: rognone flambé; frittura in padella: cervella).
2	a calore secco regolando i parametri di cottura	Gestire cotture regolando i parametri in base alle pezzature del prodotto (gratinare: cappesante, cappelunghe, pomodori, funghi; grigliare: radicchio di Treviso, pesci da porzione interi, roast beef) o al suo pregio (branzino al sale, prosciutto in crosta, filetto in crosta; alla griglia: scampi, gamberoni, carne rossa con osso, filetto di manzo).
2	cotture miste mantenendo le proprietà organolettiche degli alimenti	Stufare e brasare alimenti, mantenendo le proprietà organolettiche (es. compattezza delle carni del pollo, consistenza delle verdure, morbidezza dei cefalopodi).

¹² La “Scheda caso” specifica gli “oggetti” da realizzare contenuti in un set di “situazioni-tipo” consistenti in un “fare” osservabile e valutabile in un contesto di *assessment*, al fine di disporre di uno strumento di “taglio” pragmatico, caratterizzato da un livello di dettaglio adeguato a costituire supporto immediatamente utilizzabile per la costruzione di prove di valutazione “in situazione”.

1	in acqua con parametri definiti	Gestire cotture che prevedono temperature e tempistiche specifiche e parametri valutativi facili da determinare visivamente (bollire: pasta secca, patate, carote, piselli; sbianchire: tuberi e ortaggi; al vapore: patate, carote e piselli).
1	in grasso con parametri definiti	Gestire cotture di alimenti di piccole dimensioni, caratterizzate da esecuzione rapida (al salto: bocconcini di pollo; frittura per immersione: zucchine, melanzane; frittura in padella: gamberi) o da panatura (farina, pangrattato, pastella).
1	a calore secco con parametri definiti	Gestire cotture di alimenti poco delicati che prevedono parametri determinabili visivamente (gratinatura: verdure, lasagne; al forno: patate, pesci da porzione, pane; allo spiedo carni di piccole dimensioni: galletto, pollo, quaglie) e cotture veloci (grigliare: verdure, bistecche sottili non al sangue).
1	cotture miste utilizzando parametri definiti	Stufare e brasare alimenti con grado di cottura facile da determinare visivamente (es. patate che si sfaldano) o tempisticamente (es. uova al funghetto in 5 minuti).

Tenendo conto dei micro-descrittori e della possibilità che i loro costrutti configurino livelli di autonomia, responsabilità e complessità referenziabili ai livelli QNQ/EQF di riferimento (in questo caso il 3° livello), si individuano come referenziabili le micro-performance professionali del Secondo livello di complessità dell'ambito "cottura degli alimenti" e non quelli del Primo livello di complessità (più consoni per una qualificazione di carattere meramente esecutivo, "di supporto e/o di aiuto"¹³) che si connota per un contesto di esercizio basato su "parametri definiti" (da altri, da procedure). Le micro-performance professionali risultano quindi le seguenti:

- *Gestire cotture regolando i parametri tecnici in funzione della pezzatura (bollire: pollo, girello, muscolo, cefalopodi, orata, branzino, trota; al vapore: rombo, scampi) o di temperature specifiche (a bagnomaria: salsa olandese, crema inglese, crema zabaglione)*
- *Gestire cotture di alimenti, freschi e congelati, con procedimento a più fasi (al salto: scaloppina ai funghi; frittura per immersione: verdure pastellate, patate fritte) o di dimensioni grandi (al salto: sogliola alla mugnaia; frittura in padella: cotoletta alla milanese) a bassa temperatura (anatra) o tempi di esecuzione rapidi (al salto: rognone flambé; frittura in padella: cervella).*
- *Gestire cotture regolando i parametri in base alle pezzature del prodotto (gratinare: cappellette, cappelunghie, pomodori, funghi; grigliare: radicchio di Treviso, pesci da porzione interi, roast beef) o al suo pregio (branzino al sale, prosciutto in crosta, filetto in crosta; alla griglia: scampi, gamberoni, carne rossa con osso, filetto di manzo).*

¹³ Ad esempio, quella di Aiuto cuoco.

- *Stufare e brasare alimenti, mantenendo le proprietà organolettiche (es. compattezza delle carni del pollo, consistenza delle verdure, morbidezza dei cefalopodi).*

Il quarto step: descrizione e articolazione dello standard professionale nazionale della figura IeFP

Completati gli step di identificazione dei vari elementi costitutivi, lo standard nazionale della figura IeFP potrebbe configurarsi e connotarsi dal punto di vista degli standard (professionali) da assicurare come di seguito rappresentato. Anche in questo caso, per non appesantire l'esercizio di simulazione, si rappresenta la figura IeFP solo in riferimento all'ADA 23.01.03 ed al solo Risultato atteso (RA) n. 2 e non riportando altri campi descrittivi, quali:

- la breve descrizione (tipo di intervento nei processi di lavoro, sintesi delle competenze mobilitate per presidiare le attività lavorative connotative la qualificazione);
- il livello di qualificazione in rapporto al QNQ/EQF;
- il range di codici di referenziazione alla CP/ISTAT e all'ATECO/ISTAT.

Figura professionale IeFP: OPERATORE DELLA RISTORAZIONE

(Avvertenza: esercizio di simulazione "ridotto")

SETTORE: Servizi Turistici

PROCESSO: Servizi di ristorazione

SEQUENZA DI PROCESSO: Definizione dell'offerta e supervisione del servizio di ristorazione, preparazione degli alimenti e delle bevande e confezionamento di cibi precotti o crudi

ADA.23.01.03 Preparazione degli alimenti e allestimento piatti

Attività:

- *Controllo delle materie prime*
- *Controllo dello stato delle attrezzature di cucina*
- *Preparazione preliminare delle materie prime*
- *Cottura degli alimenti (pietanze e dolci)*
- *Decorazione di piatti e vassoi*
- *Preparazione dei semilavorati*
- *Allestimento dei piatti*
- *Conservazione di materie prime*
- *Cura dell'igiene dei luoghi, delle attrezzature e del materiale operativo*
- *Applicazione delle procedure di autocontrollo per la sicurezza dei prodotti alimentari*

Performance professionali:

- *Gestire cotture regolando i parametri tecnici in funzione della pezzatura (bollire: pollo, girello, muscolo, cefalopodi, orata, branzino, trota; al vapore: rombo, scampi) o di temperature specifiche (a bagnomaria: salsa olandese, crema inglese, crema zabaglione)*

- *Gestire cotture di alimenti, freschi e congelati, con procedimento a più fasi (al salto: scaloppina ai funghi; frittura per immersione: verdure pastellate, patate fritte) o di dimensioni grandi (al salto: sogliola alla mugnaia; frittura in padella: cotoletta alla milanese) a bassa temperatura (anatra) o tempi di esecuzione rapidi (al salto: rognone flambé; frittura in padella: cervella).*
- *Gestire cotture regolando i parametri in base alle pezzature del prodotto (gratinare: cappellette, cappelunghie, pomodori, funghi; grigliare: radicchio di Treviso, pesci da porzione interi, roast beef) o al suo pregio (branzino al sale, prosciutto in crosta, filetto in crosta; alla griglia: scampi, gamberoni, carne rossa con osso, filetto di manzo).*
- *Stufare e brasare alimenti, mantenendo le proprietà organolettiche (es. compattezza delle carni del pollo, consistenza delle verdure, morbidezza dei cefalopodi).*

In riferimento alle micro-situazioni di esercizio (performance professionali) che compongono lo standard nazionale professionale, i profili regionali declineranno lo standard formativo (competenze, abilità e conoscenze) anche sulla base delle risorse fisiche ed informative tipiche e delle tecniche di realizzazione/conduzione delle attività a supporto del Risultato atteso ed esplicitate dalla Scheda caso (questa potrebbe essere una “prima regola”). Nel caso dell’esercizio proposto, i riferimenti potrebbero essere i seguenti:

- in termini di risorse fisiche ed informative tipiche (in input alle attività)
 - *Tipologie di cibi*
 - *Tipologie di alimenti e loro dimensione/pezzatura*
 - *Tipologia di utensili ed attrezzature*
 - *Standard di qualità del servizio*
 - *Protocolli di autocontrollo relativi all’igiene alimentare e alla sicurezza (HACCP)*
 - *Normativa di sicurezza*
- in termini di tecniche tipiche di realizzazione/conduzione delle attività
 - *Tecniche ed operatività di preparazione di fondi, roux, creme*
 - *Tecniche ed operatività di impasto e farcitura di pasta*
 - *Tecniche ed operatività di cottura in acqua, grasso, a calore secco, miste*
 - *Tecniche ed operatività di allestimento di piatti e vassoi*

Il (quinto) step: adozione di un disegno tipo comune della valutazione dello standard professionale nazionale

In riferimento alle micro-situazioni di esercizio professionale che compongono lo standard nazionale professionale è possibile, anche nella prospettiva di omogenizzare il disegno tipo della valutazione (e della sua declinazione formativa a livello regionale), adottare le indicazioni a supporto della predisposizione delle prove secondo quanto riportato dalla Scheda caso in riferimento al Risultato Atteso considerato. Nella simulazione qui proposta, il “disegno tipo” della prova di valutazione sarebbe il seguente:

- *Prova prestazionale: per almeno tre tipologie di alimenti, sulla base delle relative ricette, individuazione delle tecniche di cottura, loro applicazione pratica e allestimento dei cibi prodotti in piatti/vassoi, sulla base delle quantità date*
- *Colloquio tecnico relativo a casi di tecniche di cottura ed allestimento differenti da quelle oggetto di prova prestazionale.*

Il (sesto) step: individuazione, articolazione e declinazione del profilo regionale correlato alla figura nazionale

In genere, la figura nazionale IeFP trova una declinazione a livello regionale in rapporto ai fabbisogni specifici del territorio. Per questo, le attuali figure nazionali prevedono “indirizzi formativi”, agganciati alle sequenze di processo previste dalla nomenclatura dell’Atlante del lavoro, utilizzati dalle Regioni sulla base dei criteri metodologici vigenti¹⁴. In prospettiva, al fine di assicurare che le Regioni possano articolare e comporre i propri profili IeFP in termini di standard professionali sulla base dei fabbisogni formativi (competenze richieste) espressi dal territorio, la singola Regione sceglie, tra gli elementi descrittivi della figura nazionale, le “sequenze di processo”, le ADA, le attività e le micro-performance professionali che le consentono di declinare, nel rispetto della standard nazionale, il proprio profilo.

Ad esempio, come evidenziato nella Tavola di seguito riportata, se la singola Regione declina la figura professionale nazionale (Operatore della ristorazione) in due distinti profili di riferimento dell’offerta formativa IeFP (ad esempio, in Operatore ai servivi di cucina e in Operatore ai servizi di sala e bar), lo standard professionale regionale, al quale associare quello formativo (espresso in competenze, abilità e conoscenze), sarà costituito dagli elementi costitutivi della figura nazionale (sequenza/e di processo, ADA, attività, micro-performance professionali) che connotano lo specifico profilo regionale. È evidente la necessità di stabilire, come già avvenuto per l’utilizzo degli indirizzi formativi nazionali¹⁵, chiari criteri (regole) di correlazione, che devono essere rispettati a livello regionale per assicurare la corretta e piena associazione degli standard (sia professionali che formativi) regionali rispetto a quelli nazionali, ai fini della validità nazionale di qualifiche e diplomi professionali.

¹⁴ Cfr. Accordo tra il Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 1 agosto 2019, Allegato 1, lettera B (criteri di descrizione delle figure nazionali e dei profili regionali di riferimento).

¹⁵ Cfr. nota precedente.

Vantaggi, opportunità e punti di attenzione

A conclusione di questa seconda “tappa”, nella quale è stata proposta una prima simulazione ed esemplificazione operativa di una nuova possibile configurazione degli standard nazionali di riferimento dell’offerta formativa IeFP, può essere utile mettere a sintesi i vantaggi, le opportunità e gli elementi di attenzione che devono essere considerati nella prospettiva di proseguire nel percorso “IeFP NEXT”.

Vantaggi e opportunità

- **Rafforzamento della dimensione professionale:** la riconfigurazione mira a rafforzare la “dimensione professionale” degli standard IeFP, valorizzando maggiormente l’Atlante del lavoro per il “design” delle qualificazioni nazionali.
- **Architettura agile e flessibile:** la nuova architettura è concepita per garantire la “liquidità”, “flessibilità” e “agilità” necessarie per adattarsi ai profondi e continui cambiamenti degli scenari di riferimento e all’avvento di nuovi paradigmi professionali “aumentati” dalle tecnologie.
- **Manutenzione automatica degli standard professionali nazionali IeFP:** il nuovo sistema elimina la necessità di complesse procedure di manutenzione degli standard nazionali, spesso difficili da avviare e attuare come evidenziato in riferimento agli Accordi del 2011 e 2019. Gli standard professionali IeFP saranno aggiornati automaticamente tramite l’Atlante del lavoro che assicura un costante allineamento ai mutamenti dei settori economico-professionali.
- **Maggiore autonomia e tempestività regionale:** le Regioni godranno di maggiore autonomia e rapidità nella revisione e aggiornamento dei profili regionali esistenti nonché nell’identificazione e declinazione di nuovi profili, rispondendo prontamente ai fabbisogni professionali e formativi emergenti dal territorio.
- **Flessibilità nella configurazione degli standard formativi regionali:** vi saranno meno vincoli nella configurazione dello standard formativo (più variabile e contestualizzato rispetto a quello professionale), permettendo alle Regioni di rispondere efficacemente alle richieste di competenze che gli standard nazionali, sistematicamente datati (nell’attuale configurazione), potrebbero non soddisfare.
- **Valutazione standardizzata ma contestualizzata:** l’associazione tra standard professionali (nazionali) e formativi (regionali), resa possibile dalle “Schede caso” e da criteri metodologici comuni, consente di disporre di riferimenti validi per guidare l’elaborazione di prove di valutazione sia standardizzate (a prescindere dai contesti territoriali) sia capaci di valorizzare l’esperienza formativa/lavorativa territoriale.

- Linguaggi più comprensibili (quello che gli standard rappresentano) e applicabili con più facilità da parte delle imprese, nella co-progettazione delle esperienze formative sul lavoro (stage, alternanza formativa, tirocini), nell'attuazione e valutazione nell'ambito del sistema Duale, nella "lettura e comprensione" delle attestazioni rilasciate (qualifiche e diplomi).

Punti di attenzione

- Necessità di criteri di correlazione chiari (nazionale-regionale): per garantire la validità nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali, è fondamentale stabilire, e far rispettare, chiari criteri ("regole") di correlazione tra gli standard professionali e formativi regionali e quelli nazionali. Una loro mancata definizione o scorretta applicazione potrebbe compromettere l'organicità complessiva e il valore reputazionale del sistema nazionale IeFP.
- Coinvolgimento degli esperti di settore: l'individuazione delle attività lavorative pertinenti deve avvenire in stretto raccordo con esperti e/o rappresentanze di settore. La mancanza di un adeguato coinvolgimento potrebbe portare a declinare standard non pienamente aderenti alle esigenze del mondo del lavoro.
- Complessità nell'identificazione delle micro-performance professionali: l'identificazione precisa delle "micro situazioni di esercizio professionali" e la loro referenziazione ai corretti livelli QNQ/EQF richiede un'analisi attenta ed expertise per evitare errori che potrebbero "indebolire la spendibilità" dello standard professionale perché formativamente poco sostenibile e lavorativamente poco credibile.
- Comprensione e applicazione delle "Regole comuni": l'esperienza ha mostrato che le "regole" per l'utilizzo del Repertorio nazionale non sono state sempre ben comprese o correttamente applicate. La nuova configurazione richiederà un impegno significativo nella comunicazione e nel supporto per garantire che le "regole comuni" siano effettivamente comprese e correttamente rispettate a livello regionale.
- Accompagnamento e monitoraggio: a differenza di quanto avvenuto in riferimento alla costituzione del Repertorio nazionale IeFP (2011) e alla sua prima manutenzione (2019), è strategico assicurare un accompagnamento (in)formativo rivolto a tutte le risorse del sistema IeFP sia del livello progettuale-attuativo (Management degli enti di formazione, progettisti, ecc.) che di quello strategico-programmatorio (Stakeholder istituzionali regionali).
- Accettazione e implementazione da parte delle Regioni: sebbene la nuova configurazione del Repertorio nazionale IeFP offra autonomia, la sua effettiva implementazione e il successo in termini di vantaggi/opportunità

dipendono dalla piena adesione e corretta applicazione da parte di tutte le Regioni. Ogni resistenza o interpretazione divergente potrebbe ostacolare la coerenza e l'efficacia di questa nuova "soluzione" delle problematiche attuative (post-2019) emerse in vari contesti regionali, rendendo il Repertorio IeFP un quadro statico ad esclusiva "valenza normativo-regolatoria", poco utile sul campo e, di fatto, sempre meno "autenticamente" utilizzato dai sistemi regionali, chiamati a quella agilità e flessibilità che l'attuale architettura degli standard nazionali non favoriscono, se non impediscono.

In conclusione, i nuovi scenari professionali non possono attendere anni per una risposta formativa che, quando arriva, è già obsoleta. La IeFP, per non perdere uno dei suoi maggiori punti di forza, deve rispondere in tempo reale alle esigenze della società e del mercato. È fondamentale superare le attuali complesse procedure nazionali di aggiornamento e manutenzione, per rafforzare la sua missione: cogliere, ascoltare, e rispondere con agilità alle necessità del territorio, mantenendo così il suo ruolo di realtà sociale in continuo movimento per la crescita dell'intera comunità.



STANDARD PROFESSIONALI: CORRELAZIONE NAZIONAE - REGIONALE		
Figura professionale nazionale IeFP:	Profilo regionale IeFP:	Profilo regionale IeFP:
OPERATORE DELLA RISTORAZIONE SETTORE: Servizi Turistici PROCESSO: Servizi di ristorazione SEQUENZA DI PROCESSO: Definizione dell'offerta e supervisione del servizio di ristorazione, preparazione degli alimenti e delle bevande e confezionamento di cibi precotti o crudi	OPERATORE AI SERVIZI DI CUCINA SETTORE: Servizi Turistici PROCESSO: Servizi di ristorazione SEQUENZA DI PROCESSO: Definizione dell'offerta e supervisione del servizio di ristorazione, preparazione degli alimenti e delle bevande e confezionamento di cibi precotti o crudi	OPERATORE AI SERVIZI DI SALA E BAR SETTORE: Servizi Turistici PROCESSO: Servizi di ristorazione
ADA.23.01.03 Preparazione degli alimenti e allestimento piatti Attività: • Controllo delle materie prime • Controllo dello stato delle attrezzature di cucina • Preparazione preliminare delle materie prime • Cottura degli alimenti (pietanze e dolci) • Decorazione di piatti e vassoi • Preparazione dei semilavorati • Allestimento dei piatti • Conservazione di materie prime • Cura dell'igiene dei luoghi, delle attrezzature e del materiale operativo • Applicazione delle procedure di autocontrollo per la sicurezza dei prodotti alimentari • Performance professionali • Gestire cotture regolando i parametri tecnici in funzione della pezzatura (bollire: pollo, girello, muscolo, cefalopodi, orata, branzino, trota; al vapore: rombo, scampi) o di	ADA.23.01.03 Preparazione degli alimenti e allestimento piatti Attività: • Controllo delle materie prime • Controllo dello stato delle attrezzature di cucina • Preparazione preliminare delle materie prime • Cottura degli alimenti (pietanze e dolci) • Decorazione di piatti e vassoi • Preparazione dei semilavorati • Allestimento dei piatti • Conservazione di materie prime • Cura dell'igiene dei luoghi, delle attrezzature e del materiale operativo • Applicazione delle procedure di autocontrollo per la sicurezza dei prodotti alimentari • Performance professionali • Gestire cotture regolando i parametri tecnici in funzione della pezzatura (bollire: pollo, girello, muscolo, cefalopodi, orata, branzino, trota; al vapore: rombo, scampi) o di	



temperature specifiche (a bagnomaria: salsa olandese, crema inglese, crema zabaglione) - Gestire cotture di alimenti, freschi e congelati, con procedimento a più fasi (al salto: scaloppina ai funghi; frittura per immersione: verdure pastellate, patate fritte) o di dimensioni grandi (al salto: sogliola alla mugnaia; frittura in padella: cotoletta alla milanese) a bassa temperatura (anatra) o tempi di esecuzione rapidi (al salto: rognone flambé; frittura in padella: cervella). - Gestire cotture regolando i parametri in base alle pezzature del prodotto (gratinare: cappelante, cappelunghe, pomodori, funghi; grigliare: radicchio di Treviso, pesci da porzione interi, roast beef) o al suo pregio (branzino al sale, prosciutto in crosta, filetto in crosta; alla griglia: scampi, gamberoni, carne rossa con osso, filetto di manzo). - Stufare e brasare alimenti, mantenendo le proprietà organolettiche (es. compattezza delle carni del pollo, consistenza delle verdure, morbidezza dei cefalopodi).	temperature specifiche (a bagnomaria: salsa olandese, crema inglese, crema zabaglione) - Gestire cotture di alimenti, freschi e congelati, con procedimento a più fasi (al salto: scaloppina ai funghi; frittura per immersione: verdure pastellate, patate fritte) o di dimensioni grandi (al salto: sogliola alla mugnaia; frittura in padella: cotoletta alla milanese) a bassa temperatura (anatra) o tempi di esecuzione rapidi (al salto: rognone flambé; frittura in padella: cervella). - Gestire cotture regolando i parametri in base alle pezzature del prodotto (gratinare: cappelante, cappelunghe, pomodori, funghi; grigliare: radicchio di Treviso, pesci da porzione interi, roast beef) o al suo pregio (branzino al sale, prosciutto in crosta, filetto in crosta; alla griglia: scampi, gamberoni, carne rossa con osso, filetto di manzo). - Stufare e brasare alimenti, mantenendo le proprietà organolettiche (es. compattezza delle carni del pollo, consistenza delle verdure, morbidezza dei cefalopodi).	ADA.23.01.05 Preparazione di snack e bevande Attività: - Conservazione e stoccaggio di materie prime e prodotti alimentari - Preparazione di prodotti di caffetteria - Preparazione e allestimento di piatti semplici caldi e freddi - Servizio al bancone e/o ai tavoli di snack e bevande
--	--	--

• Pulizia e sanificazione degli ambienti delle attrezzature da bar • Controllo dello stato delle attrezzature da bar • Applicazione delle procedure di autocontrollo per la sicurezza dei prodotti alimentari (Performance professionali individuate)		• Pulizia e sanificazione degli ambienti delle attrezzature da bar • Controllo dello stato delle attrezzature da bar • Applicazione delle procedure di autocontrollo per la sicurezza dei prodotti alimentari (Performance professionali individuate)
SEQUENZA DI PROCESSO: Allestimento sala e somministrazione di piatti e bevande		SEQUENZA DI PROCESSO: Allestimento sala e somministrazione di piatti e bevande
ADA.23.01.08 Allestimento sala e servizi ai tavoli Attività • Registrazione delle richieste nei servizi di ristorazione • Predispensione degli ordinativi • Servizio ai tavoli di cibi e bevande • Allestimento sale e vetrine • Pulizia e riassetto della sala (Performance professionali individuate)		ADA.23.01.08 Allestimento sala e servizi ai tavoli Attività • Registrazione delle richieste nei servizi di ristorazione • Predispensione degli ordinativi • Servizio ai tavoli di cibi e bevande • Allestimento sale e vetrine • Pulizia e riassetto della sala (Performance professionali individuate)



Le nuove Indicazioni Nazionali per il primo ciclo

SERGIO CICALTELLI¹

Il mondo della scuola è interessato in questi mesi dall'arrivo delle nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum, relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione, che dovrebbero entrare in vigore dall'a.s. 2026-27 in sostituzione di quelle attuali, che risalgono al 2012. Analoga operazione è stata annunciata per il secondo ciclo, con la promessa di far partire nuove Indicazioni a partire dall'a.s. 2027-28, ma al momento non ci sono informazioni sufficienti per valutare la portata dell'operazione. L'intervento sul primo ciclo, però, è già indicativo della strada che si intende percorrere e quindi può essere interessante cominciare a esaminare questo primo documento.

1. Le fasi di elaborazione delle Indicazioni

La storia delle nuove Indicazioni può essere ricostruita in pochi passaggi formali. All'origine c'è la commissione costituita nel marzo 2024 e presieduta dalla prof.ssa Loredana Perla, ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale nell'Università di Bari². Inizialmente si trattava di un gruppo di pochi esperti cui veniva rimproverato il fatto di essere solo pedagogisti, ragion per cui la commissione fu progressivamente integrata con esperti disciplinaristi³ e ulteriori componenti⁴, fino a raggiungere 114 membri, articolati in un gruppo di coordinamento, un piccolo gruppo di 3 esperti per la scuola dell'infanzia e 12 sottocommissioni disciplinari.

Il testo delle nuove Indicazioni ha avuto tre versioni successive, che ne documentano l'evoluzione teorica e "politica". La *prima versione*, pubblicata l'11 marzo 2025, era fin dal titolo destinata al dibattito pubblico⁵ e presentava un testo molto lungo (oltre 150 pagine), che ha suscitato un confronto spesso vivace, sia per l'impostazione generale che per il taglio di alcune discipline (in par-

¹ Docente nell'Università Pontificia Salesiana, Coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Cei.

² DM 18-3-2024, n. 47.

³ DM 9-8-2024, n. 173.

⁴ DM 29-1-2025, n. 14.

⁵ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, 11-3-2025.

ticolare la storia). Dopo la prima pubblicazione è stata avviata una rapida fase di confronto condotta mediante un questionario on line (anch'esso oggetto di discussione) e una serie di audizioni istituzionali⁶. Esattamente tre mesi dopo, l'11 giugno, usciva una *seconda versione*, decisamente più breve (un centinaio di pagine) e verosimilmente predisposta per il prescritto parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), dopo avere eliminato almeno alcune delle principali criticità. Il CSPI esprimeva il 27 giugno il proprio parere (obbligatorio ma non vincolante), articolandolo in una serie di osservazioni, di cui il Ministro dichiarava subito di averne accolto «una parte importante»⁷. Di conseguenza, il 7 luglio usciva la *terza e ultima versione*, che presenta alcuni ritocchi al testo precedente, conservandone sostanzialmente l'impianto e i contenuti. Con questa versione il Ministero ha dichiarato di aver concluso l'iter di adozione delle nuove Indicazioni nazionali per quanto di sua competenza⁸ e dunque il documento può essere qui esaminato in una veste ormai definitiva, anche se al momento in cui scriviamo non è stato ancora emanato ufficialmente⁹.

La tempistica serrata si giustifica con il dichiarato intento di adottare le nuove Indicazioni dal 1 settembre 2026, dando il tempo all'industria editoriale di produrre nuovi libri di testo che devono essere resi disponibili entro i primi mesi dello stesso 2026. Naturalmente non bastano i libri di testo per applicare i nuovi indirizzi ministeriali, ma occorre un'ampia formazione degli insegnanti per diffondere e giustificare la nuova impostazione.

2. I precedenti nella storia recente

La pubblicazione di nuove Indicazioni è un atto di indiscutibile valore politico, in quanto in esse, più che nella normativa che regola l'ordinamento e il funzionamento del sistema, può manifestarsi con maggiore chiarezza l'orientamento educativo e culturale che il Ministro pro tempore intende dare alla scuola italiana. Non si tratta di un atto straordinario, anzi dobbiamo ritenere che un periodico aggiornamento delle indicazioni didattiche sia un fatto fisiologico e una necessità derivante dall'esigenza di adeguare periodicamente la prassi scolastica alle inevitabili trasformazioni sociali e culturali. A conferma di questa normalità basta dare un'occhiata alla storia recente della scuola italiana, che negli ultimi venticinque

⁶ La consultazione si è svolta fino al 17 aprile 2025 (v. Note del 20-3-2025, prot. 11544; 26-3-2025, prot. 12352; 10-4-2025, prot. 15297).

⁷ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Comunicato stampa del 30 giugno 2025*.

⁸ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Comunicato stampa del 7 luglio 2025*.

⁹ In data 9-9-2025 il Consiglio di Stato ha espresso il previsto parere, muovendo una serie di rilievi di carattere formale che incidono più sul decreto di emanazione delle Indicazioni che sul contenuto delle Indicazioni stesse.

anni, cioè dopo l'entrata in vigore dell'autonomia, è stata interessata da almeno sei interventi di modifica della proposta culturale e didattica.

Nel 2001 (ministro De Mauro) usciva il documento sul *Curricolo della scuola di base*, che non entrò mai in vigore ma che esplicitava l'impianto didattico della riforma Berlinguer approvata l'anno prima (legge 30/00).

Nel 2004 (ministro Moratti) uscirono diverse *Raccomandazioni* che accompagnavano l'entrata in vigore della legge 53/03 nella scuola dell'infanzia, nella primaria e nel primo ciclo, fissando tutto un nuovo lessico pedagogico (capacità, conoscenze, abilità, competenze, piano di studi, personalizzazione, ecc.).

Nel 2007 (ministro Fioroni) uscivano le *Indicazioni nazionali per il curricolo*, che ponevano al centro il tema della complessità e di un nuovo umanesimo, con un palese richiamo al pensiero di Edgar Morin, invitato a presentare ufficialmente quel testo a Roma.

Nel 2012 (ministro Profumo) le *Indicazioni nazionali* venivano rivedute, conservandone l'impostazione di fondo ma modificandone alcuni aspetti formali (p.es. la scomparsa delle aree disciplinari) e riscrivendo l'impianto di alcune discipline.

Nel 2018 (ministro Fedeli) usciva un documento su *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, che intendeva aggiornare le Indicazioni del 2012, confermandole in vigore alla luce di nuovi scenari culturali internazionali (Raccomandazioni europee e Agenda Onu 2030).

Nel 2025 (ministro Valditara), dopo l'intervallo più lungo dall'ultimo intervento, arrivano le *Indicazioni* qui in esame, che dichiaratamente vogliono dare un'impostazione del tutto nuova all'impianto culturale della scuola italiana.

A prescindere dalle dichiarazioni dei Ministri e delle parti politiche, che hanno sempre presentato i loro interventi come svolte epocali, non tutti i testi appena richiamati possono essere messi sullo stesso piano: alcuni facevano seguito a importanti riforme ordinamentali, altri erano solo una rilettura di testi precedenti. Le Indicazioni del ministro Valditara, in assenza di una riforma ordinamentale e di altre sollecitazioni internazionali, si propongono come semplice operazione culturale dettata dalla volontà di sostituire un quadro teorico con un altro più aderente al nuovo corso politico.

Nonostante il percorso di revisione sia stato avviato del 2024, non se ne trova traccia nelle dichiarazioni programmatiche degli anni precedenti ma solo nell'Atto di indirizzo del Ministro per il 2025, ove si dichiara la volontà di «aggiornare le Indicazioni Nazionali adeguandole ai significativi cambiamenti sociali e culturali intervenuti nell'ultimo decennio al fine di potenziare le competenze delle studentesse e degli studenti favorendone il successo formativo»¹⁰.

¹⁰ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2025*, adottato con DM 4-2-2025, n. 20, p. 5.

3. La struttura delle Indicazioni

Naturalmente, in questa sede ci occupiamo solo della parte generale introduttiva delle nuove Indicazioni, in cui sono esposte le scelte teoriche essenziali. Le sezioni dedicate alla scuola dell'infanzia e alle singole discipline non sono prese analiticamente in considerazione in quanto destinate agli specialisti di ciascun settore.

Le Indicazioni si aprono con un ampio capitolo dichiaratamente destinato a essere una "Premessa culturale generale". Segue un capitolo molto più breve sulle finalità della scuola, che di fatto introduce il Profilo dello studente e gli Obiettivi generali del processo formativo. Conclude la parte generale un capitolo sull'organizzazione del curriculum di scuola.

La sezione sulla scuola dell'infanzia dedica ampio spazio ai cinque campi di esperienza, esaminati in relazione alle finalità, alle competenze attese e agli obiettivi specifici. I capitoli sulle singole discipline sono a loro volta articolati in un primo paragrafo, che spiega perché si studia quella disciplina, e in successivi paragrafi, distinti per scuola primaria e secondaria di I grado, che descrivono le competenze attese alla fine dei due percorsi scolastici e gli obiettivi specifici di apprendimento al termine della classe terza e quinta primaria e al termine della terza secondaria di I grado. Segue per ciascun livello scolastico un ulteriore paragrafo specificamente dedicato alle conoscenze.

Tra la prima e la seconda versione del documento sono stati aggiunti gli obiettivi specifici di apprendimento a integrazione del Profilo dello studente, che inizialmente si limitava a enunciare le sole competenze chiave a suo tempo fissate dalla Raccomandazione europea del 2018 e recepite ai fini certificativi con DM 14/24.

Sempre nel passaggio dalla prima alla seconda versione sono state inoltre eliminate le esemplificazioni che accompagnavano i capitoli dedicati a ciascuna disciplina, per ognuna delle quali erano stati previsti tre box, contenenti un esempio di modulo interdisciplinare di apprendimento, alcuni suggerimenti metodologico-didattici per i docenti e alcune possibili ibridazioni tecnologiche. Non spetta al Ministero fornire esempi di applicazioni didattiche, soprattutto all'interno di Indicazioni che per loro natura devono conservare una forma istituzionale; è stato dunque giusto lasciare alle pubblicazioni professionali di settore il compito di proporre liberamente soluzioni applicative particolari. Si è così ridotta di un buon terzo la lunghezza complessiva delle Indicazioni.

Tra la prima e la seconda edizione si è anche semplificata la struttura di ciascuna trattazione disciplinare. Mentre prima ogni capitolo si apriva con due distinti paragrafi dedicati a spiegare "perché si studia" quella disciplina e a descriverne le "finalità", ora si è accorpato tutto il contenuto sotto il solo titolo

- tendenzialmente più divulgativo - del primo paragrafo, che può essere rivelatore dei destinatari impliciti delle Indicazioni: non solo gli insegnanti, ai quali si potrebbe più tecnicamente parlare di finalità educative, ma anche genitori e alunni, che forse vorrebbero trovare qui una risposta alle loro legittime domande (ma il linguaggio non è sempre divulgativo).

4. Le scelte culturali e pedagogiche di fondo

D'ora in avanti faremo riferimento al testo della terza e definitiva versione delle Indicazioni, citata tra parentesi con la sigla *IN* seguita dal numero di pagina.

Dal punto di vista dell'impostazione generale, possiamo individuare aspetti di continuità e discontinuità con i documenti degli anni precedenti. I fattori di continuità più evidenti sono sostanzialmente due: da un lato si parla sempre di Indicazioni, in quanto l'autonomia scolastica ha fatto scomparire i vecchi programmi, sostituiti da proposte più leggere che lasciano agli insegnanti la responsabilità di costruire i percorsi didattici più adeguati; dall'altro, il quadro operativo in cui si inseriscono le Indicazioni negli ultimi venticinque anni è sempre il curricolo, con l'unica interruzione nel 2004, quando la riforma Moratti lo sostituì con il piano di studio personalizzato.

I motivi di discontinuità sono più numerosi e dispersi tra i riferimenti culturali utilizzati e le scelte formali e lessicali adottate. Soprattutto il linguaggio svolge, a nostro avviso, un ruolo chiave per dare un forte segnale di novità rispetto a quella che potremmo considerare la cultura dominante nella scuola italiana degli ultimi decenni. In particolare, nella prima versione il linguaggio appariva piuttosto polemico, per rendere più evidente la rottura con il passato, mentre nelle versioni successive i toni sono stati leggermente attenuati. Viene spontaneo andare con la memoria alla lettera di papa Francesco al direttore del Corriere della Sera, uscita proprio in quei giorni, in cui il Pontefice invitava il mondo dell'informazione a «disarmare le parole, per disarmare le menti e disarmare la Terra»¹¹. Papa Francesco lo diceva con riferimento alle guerre in corso, in cui le parole (e le immagini) della propaganda hanno un ruolo sempre più decisivo, ma l'invito può essere esteso anche alla scuola, in quanto bene comune che non dovrebbe essere terreno di scontro ideologico ma luogo di condivisione e di verità. Va comunque riconosciuto che le nuove Indicazioni presentano la

¹¹ FRANCESCO, *Una nuova linfa contro la guerra*, Lettera al direttore, "Corriere della sera", 18-3-2025, p. 3.

scuola come «bene sociale comune» da valorizzare, «a cominciare dalle parole usate per parlarne» (IN, 6-7), senza però trarne tutte le possibili conseguenze.

Il limite principale delle nuove Indicazioni, a nostro parere, è la mancanza di un chiaro motivo ispiratore unitario, che possa renderle facilmente riconoscibili. Ai tempi della riforma Berlinguer-De Mauro poteva essere centrale la stessa idea di curriculum applicata a una scuola “di base” fortemente unitaria nella sua contestata struttura settennale. Con la riforma Moratti era centrale ed esplicita la teoria della personalizzazione educativa. Nelle successive Indicazioni il fulcro era l’idea di complessità, con le conseguenti aperture a un umanesimo “planetario”. Sono probabilmente proprio queste aperture il principale obiettivo polemico delle nuove Indicazioni, che possono trovare un motivo unificante da un lato nel richiamo a una chiara identità nazionale, dall’altro nella costruzione di un solido bagaglio di conoscenze. Ma si tratta di fattori che si evidenziano per contrasto e che finiscono per prevalere sulle scelte pedagogiche, le quali invece appaiono più sfumate, molteplici e in qualche caso contraddittorie, anche per via dei diversi autori che si sono alternati nella scrittura del testo.

Proviamo a condurre la nostra analisi procedendo per concetti chiave anziché seguire pedissequamente lo svolgersi del documento.

4.1. La famiglia

La prima parola chiave su cui soffermarsi può essere la famiglia, in quanto le Indicazioni si aprono con un paragrafo intitolato *Persona, scuola, famiglia*, che riecheggia il titolo delle precedenti Indicazioni: *Cultura, scuola, persona*. Due concetti su tre - persona e scuola - sono rimasti uguali, mentre la cultura è stata sostituita dalla famiglia, con una scelta che merita attenzione proprio per la continuità/discontinuità con il testo precedente.

Punto di partenza è il concetto di persona, la cui centralità è ricondotta alla Costituzione e al pensiero di Giorgio La Pira, esplicitamente citato («lo Stato per l’uomo e non l’uomo per lo Stato» - IN, 6). Nella prima versione delle Indicazioni si associava a queste tesi la nozione di «scuola costituzionale», cui è dedicato un capitolo del recente libro del ministro Valditara sulla sua idea di scuola¹²: il concetto è interessante e suggestivo, e non è l’unico indizio di una possibile partecipazione - diretta o indiretta - dello stesso Ministro alla stesura del testo, coinvolgimento che possiamo ipotizzare (soprattutto nella prima versione) per il gran numero di richiami alla cultura classica e al diritto romano, sua disciplina di insegnamento accademico.

¹² Cfr. VALDITARA G., *La scuola dei talenti*, Piemme, Milano 2024, pp. 21-26.

Se «la persona è identità, relazione e partecipazione» (IN, 6), come scrivono le Indicazioni, l'alunno ha bisogno della scuola per scoprire «la propria identità personale e la propria appartenenza a una comunità» (IN, 6). Si poteva giustificare a questo punto l'inserimento della famiglia come terzo polo del percorso educativo, dato che si tratta della prima comunità in cui ciascuno si trova a vivere, ma le Indicazioni preferiscono compiere un passaggio logico più ardito, passando dall'ontologia personale alle condizioni materiali esterne, poiché la famiglia viene introdotta in nome dell'«indispensabile alleanza» (IN, 6) che la scuola deve avere con essa, in nome della complementarità degli ambienti di apprendimento formali, informali e non formali (ma le Indicazioni non usano mai questa terminologia, pur consolidata a livello internazionale).

Insomma, il richiamo alla famiglia sembra essere più un'esigenza dettata dalla rottura dell'alleanza educativa, testimoniata dai tanti episodi di conflittualità tra insegnanti e genitori, che un fattore costitutivo del processo educativo scolastico, più una ricerca di consenso attraverso il riconoscimento di un ruolo importante delle famiglie che l'oggettiva constatazione di uno stato di cose. Il richiamo, inoltre, è fatto alla famiglia, che potremmo considerare un istituto di diritto naturale, più che ai genitori, che sono invece gli interlocutori effettivi della scuola da un punto di vista giuridico e amministrativo. Il rinvio, infine, al patto educativo di corresponsabilità riduce l'alleanza a una dimensione formale (quale oggi è attribuita in genere a questo patto) e suscita la domanda sulla reciprocità dell'alleanza: è la scuola ad aver bisogno dei genitori o sono questi ad aver bisogno della scuola?

4.2. Gli insegnanti

Nella prospettiva fatta propria dalle Indicazioni, e in genere da gran parte della pedagogia contemporanea, la centralità della persona e degli alunni può essere data per scontata. Meno ovvia è invece la centralità degli insegnanti, che sono continuamente richiamati nel testo come artefici effettivi del processo educativo scolastico, col rischio di un tendenziale scivolamento magistrocentrico. Simbolicamente possiamo assumere come segnale indicativo la parafrasi della nota espressione di Marziale, *maxima debetur puero reverentia* (al bambino è dovuto il massimo rispetto), cui le Indicazioni affiancano l'inedita espressione parallela *maxima debetur magistro reverentia* (all'insegnante è dovuto il massimo rispetto).

Anche in questo caso ci sembra che tra le righe prevalga da un lato l'attenzione alle emergenze di cui sono vittime oggi gli insegnanti (aggressioni, debole ruolo sociale, ecc.) e dall'altro la ricerca di consenso presso una categoria comunque decisiva per il funzionamento della scuola e il buon esito delle nuove

Indicazioni. Per quanto sia indiscutibilmente vero, non è casuale ricorrere all'etimologia per ricordare che «un insegnante è *magis* (da cui *magister*) 'di più'» (IN, 7). E l'auspicio di riconoscere in ogni insegnante un *magister* presuppone «l'autorevolezza ritrovata della figura del docente» (IN, 7). Questo ripensamento del ruolo degli insegnanti ci sembra che debba essere posto soprattutto sotto il segno del servizio, come loro atteggiamento professionale specifico, come del resto nello stesso luogo viene ripetuto un paio di volte.

Tutto il testo delle Indicazioni è per sua natura rivolto agli insegnanti, ma sono numerose le sottolineature della loro funzione direttiva, esemplare, decisionale. Se è giusto che si riconosca il valore e la dignità del lavoro docente, sembra però paradossale che proprio dal Ministero venga l'invito a non «appesantire inutilmente il lavoro degli insegnanti con pratiche burocratiche eccessive» (IN, 23). Ancora una volta appare una facile e demagogica ricerca di consenso, peraltro coerente con l'attribuzione ai docenti di un ruolo centrale nelle dinamiche educative. La direttività di queste Indicazioni si presta facilmente a sostenere un nuovo protagonismo degli insegnanti, che va temperato quanto meno da un equilibrio pedagogico e deontologico.

È in proposito indicativo che gli insegnanti siano definiti spesso membri della comunità educante ma anche di «comunità educanti e professionali insieme» (IN, 8 e 22). La nozione di comunità professionale è oggi abbastanza diffusa e condivisa¹³, ma poco si concilia con quella di comunità educante, dato che questa è formata da tutte le componenti della vita scolastica (tendenzialmente sulla base di una appartenenza paritetica)¹⁴, mentre la comunità professionale è per sua natura limitata alla sola componente docente e dunque separata dalla più ampia comunità educante.

4.3. Quale umanesimo

Un ampio e centrale paragrafo è dedicato dalle Indicazioni a *Scuola e nuovo umanesimo*, con un richiamo implicito alle Indicazioni precedenti, dove il nuovo umanesimo svolgeva un ruolo chiave. Questa volta però il concetto rimane solo

¹³ Sull'identità professionale degli insegnanti è d'obbligo il riferimento a SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993; DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004; Id. *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007. Sulla comunità professionale va almeno ricordato WENGER E., *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; Id. et al., *Coltivare comunità di pratica: prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano 2007.

¹⁴ Le Indicazioni parlano espressamente dei «molteplici attori» (p. 6) della comunità educante, ma poi si limitano a precisarne la natura solo con riferimento a docenti, genitori e terzo settore.

nel titolo, anche se lo sviluppo complessivo del paragrafo ne fornisce una sostanziale esplicitazione. Il fatto che si parli di “nuovo” umanesimo in entrambi i casi lascia intendere quanto sia variabile la novità attribuibile all’umanesimo e il suo stesso significato. Le categorie che nutrono principalmente questo concetto sono quelle di libertà, talento, relazione, responsabilità, ma anche comunità, emozioni, cura. Ne emerge un quadro in larga misura condivisibile, soprattutto per la vastità e integralità della prospettiva, nonostante qualche squilibrio argomentativo e qualche silenzio eloquente.

La finalità generale della scuola è individuata nella «acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base (di ambito umanistico, scientifico e tecnologico) nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti» (*IN*, 7). Tale definizione è ricondotta all’art. 3 della Costituzione, che - come si sa - impegna la Repubblica a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana». Il testo della Costituzione è riportato purtroppo in maniera incompleta (volutamente?), dato che se ne citano per la scuola solo le finalità di promozione della libertà, dell’uguaglianza e del pieno sviluppo della persona. L’art. 3 parla anche di partecipazione alla vita civile, ma i valori che si intendono difendere maggiormente sono solo il pieno sviluppo della persona e soprattutto la libertà, cui è dedicato un intero paragrafo immediatamente dopo, trascurando del tutto l’uguaglianza, citata più avanti solo incidentalmente. Vale dunque la pena soffermarsi sulla libertà, definita impegnativamente come «il valore caratteristico più importante dell’Occidente» (*IN*, 7).

Sul piano educativo, da una parte - politicamente - si suggerisce di comprendere il significato della libertà nel «confronto con coloro che liberi non sono, in moltissime parti del mondo» (*IN*, 8), dall’altra - eticamente - la si identifica «come possibilità di autodeterminarsi nei diritti e nei doveri» (*IN*, 8), fermo restando che si tratta di una costruzione collettiva e non solo individuale. Da un punto di vista teorico sembra interessante dire che l’educazione alla libertà «non è sviluppo dello studente nella libertà, ma è sviluppo della libertà nello studente» (*IN*, 8), ma purtroppo l’affermazione non è ulteriormente approfondita e rimane come spunto di meditazione per il lettore.

Per quanto riguarda il concetto di talento, che abbiamo già visto essere caro al Ministro, esso «va inteso come l’espressione attiva e situata delle potenzialità del soggetto, non riducibile a una dote innata, ma strettamente connesso alla sua capacità di mettere in gioco risorse cognitive, affettive e creative in risposta alle opportunità offerte dall’ambiente» (*IN*, 7). La pedagogia in cui si inserisce questa valorizzazione dei talenti è quella della personalizzazione, che in maniera riduttiva viene citata espressamente quasi solo in relazione all’inclusione ma

che di fatto orienta buona parte dell'elaborazione teorica delle Indicazioni. Un po' equivocamente viene però attribuito agli insegnanti «l'obbligo professionale di personalizzare e individualizzare i percorsi formativi» (IN, 12), mescolando due principi che andrebbero invece accuratamente distinti (a meno che non si voglia chiedere agli insegnanti di padroneggiare consapevolmente metodologie differenti).

Al talento e alla personalizzazione può sembrare legato il tema dell'identità, che si sviluppa attraverso il rapporto cruciale tra identità personale e identità culturale. Non è un mistero che le nuove Indicazioni vogliano superare il multiculturalismo e il globalismo delle precedenti Indicazioni, ma l'evoluzione non mira a rinnegare il confronto; tende solo a fondarlo sulla base di una solida identità personale, come del resto appare sensato da un punto di vista educativo. È nel lessico che si rivelano però alcune scelte essenziali: l'educazione interculturale tende infatti a «valorizzare e potenziare le competenze linguistiche culturali e civiche di ogni studente» (IN, 11), pensando soprattutto agli alunni immigrati che devono in primo luogo apprendere l'italiano; nel resto del documento l'interculturalità compare solo nei capitoli dedicati all'insegnamento delle lingue straniere, alla musica e all'arte, mentre si preferisce parlare di internazionalizzazione per descrivere i confronti e i legami tra culture diverse; e anche di inclusione si parla quasi solo in relazione agli alunni con disabilità o BES.

4.4. Competenze e conoscenze

Se ora passiamo dai valori guida agli strumenti del lavoro didattico, è necessario soffermarsi sul costrutto della competenza, che da almeno trent'anni occupa un ruolo strategico nella didattica e nel mondo della formazione.

Abbiamo già visto che nel definire le finalità della scuola le Indicazioni citano ritualmente la posizione strumentale di conoscenze e abilità rispetto alle competenze. Poco più avanti si ribadisce solennemente che «il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018)» (IN, 12). Non entriamo nel merito delle otto competenze-chiave, che sono peraltro ben note, ma sembra opportuno ricordare che la citata Raccomandazione europea definisce le competenze-chiave come «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti»¹⁵. Ora, tralasciando gli atteggiamenti, che non sono mai stati presi in considerazione - almeno in

¹⁵ Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Allegato.

Italia - dai documenti istituzionali, rimane il fatto che anche le abilità sono del tutto trascurate dalle nuove Indicazioni, che si concentrano invece sulla polarizzazione conoscenze-competenze, secondo una prospettiva che non corrisponde ai testi di riferimento. Come troviamo scritto, infatti, «le Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo propongono un cambio di paradigma rimettendo al centro la valorizzazione delle conoscenze che sono la base fondamentale per lo sviluppo delle competenze identificate nel Profilo dello studente» (IN, 21). Ne segue che per ogni disciplina sono indicate, oltre alle competenze attese e agli obiettivi di apprendimento, solo le conoscenze da far acquisire. È vero che si tratta solo di «suggerimenti» (IN, 12), ma l'orientamento è chiaro e ha fatto parlare di un sostanziale ritorno ai programmi tradizionali con un elenco dei contenuti da svolgere (per i quali tuttavia si richiederebbe una essenzializzazione accurata per non appesantire inutilmente il lavoro degli alunni).

Stupisce quindi la posizione contraddittoria rispetto alla Raccomandazione europea, che da un lato si assume come fonte istituzionale e dall'altro se ne tradisce la struttura e se ne prendono le distanze ricordando che non sussiste alcun obbligo di conformarsi¹⁶. Può inoltre generare confusione il fatto che le competenze chiave europee usate per costruire il Profilo dello studente siano poi elencate con il solo nome di competenze.

4.5. Il curriculum

In questa sommaria rassegna di nuclei concettuali rimane da esaminare il ruolo del curriculum, strumento ben noto ma suscettibile di varie interpretazioni, dal curriculum individuale a quello nazionale, dal curriculum di istituto a quello disciplinare. Nel nostro caso, in un breve capitolo appositamente dedicato, le Indicazioni lo definiscono come un «dispositivo per promuovere la maturazione delle competenze attese» (IN, 21), che risponde implicitamente a quattro «domande-guida»: quali obiettivi, con quali esperienze, con quale organizzazione e con quale verifica.

Nella prima versione delle Indicazioni si distingueva tra curriculum formale (Indicazioni), implicito (esperienze degli alunni) e di istituto (risultato della progettazione delle scuole). Nel testo definitivo ci si limita a richiamare la responsabilità di dirigenti e insegnanti (chiamando questi ultimi *curriculum ma-*

¹⁶ «L'impegno a far conseguire tali competenze a tutti i cittadini europei di qualsiasi età, indipendentemente dalle caratteristiche proprie di ogni sistema scolastico nazionale, non implica da parte degli Stati aderenti all'Unione europea l'adozione di ordinamenti e curricula scolastici conformi ad uno stesso modello» (IN, p. 12).

kers) nella costruzione di un «curricolo reale, vissuto» (IN, 22): un doveroso invito alla concretezza e alla contestualizzazione, pur nel richiamo alla «prescrittività delle Indicazioni Nazionali quanto alla definizione delle competenze attese, degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento» (IN, 22).

È inoltre il caso di ricordare che le Indicazioni insistono più volte sulla verticalità del curricolo, una condizione che non appartiene istituzionalmente al curricolo definito centralmente ma alla sua costruzione sul campo da parte di ciascuna scuola, che deve badare soprattutto a individuare le «conoscenze essenziali» sulla base del principio *non multa, sed multum*, evitando l'inutile enciclopedismo per preferire l'approfondimento e il consolidamento di pochi nodi essenziali: «dilatare a dismisura la quantità di conoscenze da insegnare diluisce, infatti, la sostanza di quanto i discenti possono apprendere: occorre dunque scegliere conoscenze rilevanti (sul piano culturale), significative (sul piano scientifico), essenziali (sul piano formativo)» (IN, 21). Insomma, anche la verticalità del curricolo riguarda solo le conoscenze e non le competenze.

5. Una valutazione complessiva

Il giudizio finale sulle nuove Indicazioni non può essere univoco. Molti dei valori di fondo sono condivisibili, ma non sempre bene argomentati. Si legge tra le righe una sorta di tentativo di accontentare tutti, citando ogni ambito educativo o disciplinare, con il risultato che si perde l'eventuale motivo ispiratore di fondo, che avrebbe dovuto suggerire la scelta di un aspetto, non tanto a danno degli altri quanto per evidenziare un obiettivo qualificante: il benessere degli studenti, l'educazione linguistica, quella scientifico-tecnologica, l'educazione civica, la costruzione di una comunità educativa, il valore dell'individuo o della comunità, la competitività o la solidarietà, l'inclusione o l'eccellenza, ecc. L'unitarietà del progetto culturale può essere individuata solo a posteriori nella centralità del ruolo docente, nel riferimento a una chiara identità linguistica e nazionale, nella proposta di poche ma solide conoscenze. Nell'insieme, come hanno osservato molti commentatori, un'idea di scuola piuttosto tradizionale, anche se arricchita di nuove sensibilità e nuove tecnologie.

L'ispirazione pedagogica pone al centro i soggetti, nella prospettiva di una scuola-comunità che superi l'idea della scuola-apparato, ma la direttività che emerge un po' ovunque tende a comprimere lo sviluppo dal basso che una sana autonomia potrebbe promuovere. La personalizzazione educativa rimane nascosta dietro parole d'ordine come talenti e libertà, ma va apprezzata l'antropologia implicita, che presta attenzione alla sfera emotiva (e non solo cognitiva), mani-

festata attraverso il richiamo a «un'educazione del cuore» e alla stessa «sapienza del cuore» (IN, 8).

L'attenzione didattica risulta spesso dispersa in troppe direzioni: disabilità, uso della lingua, tecnologie digitali, valutazione, ecc. Il rischio della didattica di Stato è sempre dietro l'angolo e va accuratamente evitato, ma ci si poteva attendere maggiore unitarietà e sistematicità.

Anche il richiamo ad altre disposizioni appare piuttosto disuguale: mentre è ineliminabile il vincolo lessicale e concettuale della legislazione sull'autonomia e può essere lecito scegliere di riferirsi alle Raccomandazioni europee, sembra fuori luogo citare più volte le linee guida per l'educazione civica, invertendo in un certo senso la relazione tra causa ed effetto, fondando un documento generale (le Indicazioni) su uno particolare e di settore (l'educazione civica).

Uguualmente sembra fuori luogo lo spazio dedicato nella parte introduttiva al ruolo della scrittura e del riassunto (che avrebbero potuto trovare una collocazione più appropriata nel capitolo sulla lingua), così come appare un po' didascalico il paragrafo sulla valutazione, pur nella validità e condivisibilità dei suoi contenuti. Anche i cenni all'educazione finanziaria sembrano più una citazione dovuta che una reale esigenza nell'economia del discorso.

Più in generale, come stile argomentativo si nota la preferenza per le emergenze e le negatività piuttosto che per il dato positivo e autofondante: a proposito della tecnologia e dell'intelligenza artificiale ci si preoccupa di mettere in guardia contro i loro effetti potenzialmente negativi, per sostenere l'alleanza educativa si parte dalle difficoltà comunicative e dai comportamenti devianti, per motivare gli insegnanti si parte dal superamento della burocrazia.

In prospettiva, si avverte l'esigenza di una seria campagna di formazione degli insegnanti, che non sia operazione di propaganda o, peggio, critica o denuncia dei mali del sistema, ma sia esposizione di valori guida ben argomentati. Tutto questo in attesa delle Indicazioni per il secondo ciclo, su cui sarà inevitabile tornare a riflettere quando saranno disponibili.



L'intelligenza naturale dei giovani

DARIO EUGENIO NICOLI¹

Ci risiamo: fascinazione e angoscia tecnologica

Ogni volta che entriamo in una nuova stagione tecnologica, si ripete esattamente la stessa scena dove si scontrano due tipi di personaggi: gli *affascinati* e gli *angosciati*. I primi vedono nella nuova tecnologia un passo verso la liberazione dell'uomo dalla fatica, dalla ripetitività di pensieri e gesti, aprendo un'era di benessere e di felicità, mentre i secondi al contrario leggono nelle innovazioni una nuova forma di schiavitù dove il prodotto delle proprie mani diviene tanto potente da rendere meno umano lo stesso inventore, emarginandolo dal flusso che muove la realtà e svuotando la facoltà di incidere sul corso delle cose.

È un dramma basato essenzialmente su due categorie metafisiche, la salvezza e la dannazione, sullo sfondo del quale si colloca il mito ricorrente della macchina vivente.

Questa scena presenta una straordinaria assonanza con il contenuto del libro della *Genesi*: Dio crea l'uomo a sua immagine e somiglianza, e se ne compiace, conferendogli anche il dono della libertà, e consegnando a lui ed alla prima donna due decisive leggi morali: coltivare e custodire il giardino dell'Eden e non mangiare i frutti dell'albero della conoscenza del bene e del male perché "nel giorno in cui tu ne mangerai, certamente dovrai morire". Adamo ed Eva fecero proprio questo, divenendo così umani come lo siamo noi ora: coscienti di essere nudi, colpiti da dolori e da fatiche nel partorire e nel coltivare il suolo, e soprattutto mortali, destinati a ritornare alla terra da cui siamo stati tratti.

L'uomo, nel suo percorso storico, vive in ogni cambio tecnologico la ripetizione della scelta operata dai progenitori: voler essere come Dio, capace di creare uno simile a sé, ma conserva la memoria della Caduta e delle conseguenze che sono derivate da quell'atto di disobbedienza e quindi guarda con paura e terrore a quanto ha saputo produrre con le proprie facoltà.

L'Intelligenza artificiale costituisce una nuova tappa dell'incessante tentativo dell'umanità nel costruire un essere che gli somigli, fatto con le proprie mani, utilizzando il sapere prodotto dalle scoperte scientifiche di quel tempo. Ma mentre le precedenti rivoluzioni hanno prodotto tecnologie che imitavano funzioni

¹ Esperto di sistemi educativi.

fisiche e sensoriali, gli ultimi dispositivi mirano a riprodurre funzionalità del cervello umano come l'immagine, il linguaggio, la gestione e interpretazione dei dati, acquisendo in tempi brevi livelli sempre più elevati di complessità. In particolare, i modelli linguistici multimodali della classe GPT-4, il più potente "strumento intelligente" di produzione di testi capace di generare autonomamente il linguaggio, pongono interrogativi molto importanti circa l'impatto sull'educazione, il lavoro e la vita sociale in generale.

Non sono poche le voci di coloro che paventano un futuro prossimo nel quale questi sistemi supereranno le capacità intellettive umane, con gravi conseguenze provocate dalla *sostituzione* delle attività umane con dispositivi artificiali. Queste previsioni ricordano quelle sorte ad ogni rivoluzione tecnologica e puntualmente smentite.

Sembrerebbe che il pensiero tecnico scientifico, in apparenza razionale, proceda generando sempre il suo doppio, ovvero un pensiero magico-apocalittico, una combinazione che spesso porta all'incapacità di cogliere appieno importanti aspetti della vita soggettiva e del mondo sociale che richiedono una razionalità più estesa.

L'ideologia apocalittica così diffusa nel nostro tempo rappresenta una sorta di trasposizione del dramma originario in una scena dominata esclusivamente dall'uomo, come se egli fosse capace di tutto: ricreare se stesso e autodistruggersi. L'angoscia che ne prova è data dalla coscienza dell'impossibilità di salvarsi da sé, essendo soggetto a una vastità di limiti esterni ed interiori.

Questa distorsione della capacità di vedere la realtà per come è davvero, è uno degli effetti deleteri del declino della religione proprio nell'Occidente più avanzato, quello dotato della maggiore potenza tecnologica; infatti, diversi studiosi hanno notato come la fede favorisca una visione del reale più radicata e meno astratta. Peter L. Berger, ad esempio, affermava che «il nomos socialmente stabilito può essere inteso come uno scudo contro il terrore... La religione è l'impresa umana tramite cui viene costruito un cosmo sacro» (1984, pp. 50-51). La fede in Dio libera l'uomo dall'angoscia di vivere, e consente di guardare alla tecnologia in modo razionale e di svelare i pensieri distorti provocati dalle forze opposte della fascinazione e dell'orrore.

L'esempio più chiaro di pensiero distorto è la falsa teoria del "rapporto a somma zero" tra lavoro artificiale e lavoro umano, smentita non solo dalla storia precedente ma anche dai dati attuali.

La teoria del “rapporto a somma zero” non ha fondamento

Tale teoria presume che ogni ora di lavoro svolta da una macchina sottragga un'ora di lavoro umano. La storia economica mostra il contrario: l'automazione sostituisce alcuni compiti, ma allo stesso tempo aumenta la scala produttiva, riduce i prezzi, apre nuovi mercati e crea nuovi compiti e nuovi ruoli che prima non esistevano. Ciò per tre motivi:

- 1) L'effetto scala e prezzi: automatizzare abbassa i costi → i prezzi scendono → la domanda cresce → servono più addetti nelle fasi non automatizzate. Ciò porta all'aumento dell'occupazione.
- 2) La complementarità uomo-macchina: l'automazione elimina compiti routinari ma accresce la produttività dei compiti non routinari (relazionali, cognitivi, creativi).
- 3) La creazione di nuovi compiti: la tecnologia inventa attività (gestione dati, *UX* o interazione uomo-tecnologia, *compliance* ovvero conformità a regole e principi, ecc.) che prima non esistevano.

Ecco alcuni esempi riferiti al passato:

- A seguito della rivoluzione industriale nel XIX secolo, il 98% del lavoro necessario a tessere un metro di stoffa fu automatizzato, ma l'occupazione dei tessitori aumentò grazie all'esplosione della domanda.
- L'informatizzazione delle banche ha eliminato i cassieri, ma ha aumentato in modo esponenziale le attività di consulenza e di relazione con i clienti, creando nuove e più numerose tipologie di società dedite al risparmio ed al mercato finanziario.
- La “fabbrica 4.0” non ha portato ad alcuna disoccupazione di massa permanente; piuttosto, nei due Paesi in cui è stata applicata con più intensità, la Cina e la Germania, è avvenuto esattamente il contrario.

Anche in riferimento all'impatto dell'Intelligenza Artificiale valgono i tre argomenti precedenti. Inoltre, i dati statistici mostrano un continuo aumento dell'occupazione. Piuttosto, le imprese sono spinte ad adottare l'IA come rimedio alla crescente difficoltà nel reperire candidati da assumere, specie a causa dell'“inverno demografico” che interessa tutto il mondo dell'Occidente.

La tabella seguente mostra, in modo schematico, per ognuna delle quattro rivoluzioni tecnologiche moderne alcuni esempi di lavori obsoleti e di nuovi lavori. Inoltre, indica il tipo di intelligenza prevalente nelle attività svolte dai lavoratori.

Rivoluzioni tecnologiche	Lavori obsoleti	Nuovi lavori	Intelligenza prevalente nel lavoro
<i>Idraulica e meccanica</i>	Tessitori manuali, portatori d'acqua	Operai di fabbrica, attrezzisti	Per attività operative
<i>Elettrica ed elettronica</i>	Accenditori di lampioni, centraliniste	Elettricisti, meccanici auto, tecnici telefonici	Per processi operativi
<i>Informatica e automazione</i>	Operatori telescriventi, archivisti cartacei	Programmatori, analisti di sistemi, tecnici di sistemi automatizzati	Per processi con supporto digitale
<i>Intelligenza Artificiale</i>	Cassieri contabili tradizionali, magazzinieri	Data Scientist, esperti IA, tecnici della logistica e del marketing con IA	Relazionale, Cooperativa e Coding (cognitiva, computazionale, creativa)

Le tre rivoluzioni tecnologiche che si sono succedute nell'era moderna nel corso di due secoli e mezzo, a partire da quella industriale la cui prima manifestazione si è avuta intorno al 1780 in Inghilterra, sono il risultato dell'applicazione delle conoscenze scientifiche al mondo dell'opera umana, trasformando ogni volta la scena dell'economia e del lavoro.

Il più grande impatto si è avuto con l'introduzione delle macchine, inizialmente idrauliche e poi a motore termico, avvenuta durante la prima rivoluzione industriale in Europa occidentale. Ciò ha comportato non solo un mutamento dell'economia, ma una radicale trasformazione del modo di vita delle persone: gli "atti di recinzione" adottati dal parlamento inglese hanno impedito alla massa di contadini poveri di continuare a lavorare piccoli appezzamenti di terra del demanio pubblico, creando una migrazione spesso drammatica verso le città e le nuove fabbriche. Essi, da secoli abituati a svolgere il lavoro secondo un metodo naturale sempre uguale, hanno dovuto sottoposti alla "disciplina della fabbrica", governata da una razionalità formale, quella che verrà chiamata successivamente "organizzazione scientifica del lavoro", una tecnologia sociale di impronta meccanicistica che ha consentito l'offerta sul mercato di una serie di prodotti dai prezzi più accessibili, com'è accaduto negli Usa con la prima utilitaria, il modello T della Ford.

Le rivoluzioni successive hanno avuto un effetto meno sconvolgente, poiché si sono inserite in continuità con il grande sovvertimento sociale creato dalla prima. Esse presentano un duplice dinamismo: mentre diversi lavori sono divenuti obsoleti, contemporaneamente se ne sono creati dei nuovi, di modo che il totale dell'occupazione, dopo pochi anni dal primo impatto, è sempre risultato

maggiore rispetto alla cifra precedente. Sempre, però, il cambiamento ha interessato l'organizzazione delle imprese spingendo una parte cospicua della massa dei lavoratori ad accrescere il proprio patrimonio di conoscenze e competenze. Ma tale trasformazione ha riguardato anche il modo di vita delle persone: il nuovo principio della "razionalità strumentale" adottato nell'economia ha reso possibile la riduzione di una fascia di povertà e l'aumento della disponibilità di reddito della gran parte delle famiglie (specie quando in esse erano presenti più lavoratori stipendiati) e quindi l'accesso a beni e servizi ulteriori rispetto a quelli necessari per il mero sostentamento. Ma sono state anche create nuove povertà, specie composte da coloro che per vari motivi risultavano inadatti al nuovo modo di lavoro e di vita.

A partire dalla seconda rivoluzione industriale, con l'automazione, l'informatizzazione e lo sviluppo di un'economia globalizzata dove l'area di sbocco dei prodotti risulta tendenzialmente senza confini, i lavoratori "meccanizzati" delle catene di montaggio sono stati sostituiti da una vasta area di *operatori di processo* e da un numero più contenuto di tecnici specialisti, con un effetto importante sull'istruzione, innalzando di un livello i titoli di studio necessari per il corretto svolgimento dei compiti di lavoro. Ipotizzando una storia familiare di operai meccanici, se il nonno era in possesso della sola licenza elementare, al figlio era richiesta la licenza media mentre al nipote era necessario ottenere la qualifica o il diploma professionale.

L'ultima rivoluzione, tramite la diffusione della IA, sta spingendo al *coding*, l'espressione che viene utilizzata per descrivere il tipo di logica necessaria al lavoratore che unisce le tecniche di programmazione con il processo logico-creativo orientato a risolvere problemi tramite l'intuizione e l'immaginazione.

Ma la nostra epoca non è caratterizzata solo dall'innovazione tecnologica, poiché ad essa si sta affiancando quella che viene chiamata la "nuova umanizzazione del lavoro" (Hamel - Zanini 2021) centrata sul superamento dell'*effetto silos* (il modo in cui viene definito l'individualismo lavorativo) e sul principio della cooperazione nell'ambito dei reparti e degli uffici, allo scopo di sollecitare l'intelligenza collettiva, fattore che sta conferendo alle organizzazioni una forma più vicina a quella della comunità. Stiamo parlando sempre di un'area prevalente di imprese e di figure professionali; in realtà, le imprese artigianali, piccolissime e piccole hanno sempre avuto un carattere di *casa* e non di mera organizzazione; inoltre persistono nel mondo economico realtà guidate da imprenditori portatori della "cultura del padrone", con varie modalità di sfruttamento dei lavoratori.

Il fattore chiave emergente dalla tabella è riassumibile nelle seguenti affermazioni:

- ✓ il totale di lavoro umano e lavoro artificiale non dà un numero fisso nel corso del tempo;

- ✓ la loro relazione non è di sostituzione ma di complementarità che sollecita la creazione di nuove tipologie di lavoro e spinge all'espansione delle capacità dei lavoratori (IMF 2024);
- ✓ quel rapporto non si pone in astratto, ma risulta contestualizzato nel contesto sociale in cui si svolge;
- ✓ la nostra società è alle prese con un compito culturale che travalica ampiamente le capacità delle nuove macchine e sollecita l'esercizio delle molteplici forme dell'intelligenza umana, richiedendo ai lavoratori non solo competenze tecniche ma anche disposizioni umane o virtù morali.

Nei passaggi d'epoca l'intelligenza naturale si "spinge in avanti"

Un recentissimo studio di matrice neuroscientifica (Robson 2025) sostiene la fondatezza della *"critical brain hypothesis"*, l'idea secondo cui il cervello, quando opera sulla linea di confine tra stabilità e caos, riceve una scossa che mette in moto una *"cascata neurale"*, divenendo altamente efficiente e flessibile.

Esso risponde all'instabilità con una prontezza nella capacità di rapido adattamento a nuovi stimoli, di ottimizzare l'elaborazione delle informazioni, infine di fornire un'ampia gamma di risposte creative.

Ma occorre distinguere tra *caos creativo* e *disordine distruttivo* che fa mancare alle persone le condizioni favorevoli alla soluzione di problemi; è qui che il cervello entra in una modalità disfunzionale che può sfociare anche in patologie neurologiche o psichiatriche come la schizofrenia, l'autismo e l'epilessia.

Specie nelle crisi da caos le comunità umane necessitano di condizioni proprie del mondo naturale, «un mondo in cui si deve poter vivere, vivere in comune, in cui si deve essere accettati e ricevuti, ricevere quella protezione che ci permette di assumere i compiti concreti di difesa e di lotta contro ciò che ci minaccia». È il mondo degli esseri umani «che si rapportano a questa esistenza in totalità» (Patočka 2022).

Per questo gli esseri umani hanno bisogno di un ambiente con le qualità di una *casa*, con quello stile confidente che consente di studiare e lavorare essendo protetti dalle forze distruttive esterne ed interiori. Una condizione che è venuta meno con il declino del paradigma della modernità, specie nel lavoro e nella scuola:

- non è umano l'ambiente di lavoro disegnato dai principi dell'*organizzazione scientifica nella versione automatizzata*, un modello che nel tempo della complessità dominata dall'accelerazione continua è divenuto inefficace in quanto fondato su procedure standard a cui le persone debbono semplicemente adeguarsi, inibendo le doti che possono consentire di

fronteggiare positivamente gli imprevisti che possono essere segnali di crisi, ma anche sfide ed opportunità.

- Similmente, non è umano neppure un ambiente scolastico dove coesistono in modo piuttosto confuso i due modelli dell'istruzione e dell'addestramento: il primo è fondato su un sapere standard da "trasferire" ai discendenti secondo la prevalente didattica della lezione frontale e da laboratori concepiti come luogo di applicazione pratica di quel sapere secondo una rigida sequenza teoria-prassi, mentre il secondo si orienta a performance routinarie composte da una sequenza rigida di unità didattiche additive.

Ambedue questi modelli di limitata valorizzazione dell'intelligenza naturale si sono rivelati sempre più sterili ed inoltre dannosi visto che assorbono una grande quantità di energie nel progettare, controllare, monitorare e documentare le attività, finendo per alimentare una burocrazia ulteriore rispetto a quella obbligatoria per legge, mentre l'attuale contesto così sfidante richiede persone in grado di mettere in moto una grande varietà di intelligenze naturali:

1. Intelligenza imitativa e ripetitiva.
2. Intelligenza che ricerca partendo da una domanda.
3. Intuizione (insight) e logiche non formali.
4. Intelligenza come impulso all'azione.
5. Intelligenza mossa dalla soddisfazione e dall'orgoglio.
6. Intelligenza alla ricerca del senso.
7. Intelligenza collettiva e intelligenza comune.

Intelligenza imitativa e ripetitiva

Spesso si sostiene che i metodi centrati sull'imitazione e sull'addestramento sono alienanti perché considerano l'individuo come una specie di scimmia che ripete meccanicamente gesti e pensieri. Ciò è vero se essi vengono utilizzati in modo esclusivo e costante nel corso del tempo. Diversamente, se utilizzati nei momenti opportuni e in modo mirato alternandoli con altre forme di mobilitazione dell'intelligenza naturale, essi sono in grado di smuovere i preziosi dinamismi della memoria, della interiorizzazione e della sicurezza nell'operazione mentale e nel gesto pratico. La memoria conserva parole, immagini e sensazioni che arricchiscono il vocabolario e l'immaginario della persona; l'interiorizzazione risponde al desiderio di avere una guida, fisica ma anche interiore, cui fare affidamento nel proprio cammino, seguendo la quale si assume uno stile, un modo peculiare di porsi nella realtà; la sicurezza è la condizione indispensabile per svolgere i propri compiti in modo sereno e concentrato in un tempo di caos dove vige l'illusione del multitasking.

- *Esempi:* leggere in modo espressivo, realizzare un disegno tecnico a mano, eseguire operazioni a mente.

Intelligenza che ricerca partendo da una domanda

Ogni persona, in una situazione favorevole, risponde agli stimoli provenienti dalla realtà circostante ponendosi delle domande: cosa succede, perché accade, come ciò può riguardare me e l'ambiente in cui mi trovo? La formulazione di una domanda segue spesso un'esperienza che ci ha provocato; solitamente queste domande rimangono senza risposta perché manca il tempo e la concentrazione necessari a ciò. Inoltre, siccome solo il 2% della popolazione è composto dagli autodidatti, la gran parte di noi il passaggio alla fase della ricerca avviene quando ci troviamo a condividere con i compagni la ricerca di una risposta convincente, meglio se in presenza di una guida che sappia dare valore alla questione in gioco, attivare l'ingaggio, stimolare, accompagnare e lasciar procedere il cammino. Fare ricerca in comune moltiplica l'entusiasmo, riduce la fatica, conduce ad apprendimenti che permangono a lungo nel tempo, insegna il metodo adatto a raggiungere un buon esito.

- *Esempio:* verificare su dati attendibili presenti sul web se è vero che il lavoro umano sarà totalmente assorbito dalle tecnologie.

Intuizione (insight) e logiche non formali

L'intuizione è un'illuminazione istantanea che suggerisce al singolo, ancor meglio se entro un gruppo, la via per la soluzione di un problema, e che «gli fa brillare gli occhi» quando comprende un concetto, un'idea o una procedura che va d'accordo con le cose e risuona nella sua anima. Le neuroscienze non sono in grado di spiegare come «funziona» l'intuizione, probabilmente proprio perché non segue la dinamica causa-effetto propria dei funzionamenti. Essa, agendo in base a logiche non formali, risulta essere una facoltà intellettuale che si pone pertanto al di fuori del campo euristico dell'IA, essendo esclusiva dell'intelligenza naturale. Secondo Bernard Lonergan (2007) che l'ha studiata in modo approfondito, l'intellezione o *insight*, cioè il comprendere, precede la concettualizzazione, ed è la via cui spesso ci affidiamo per scegliere una delle vie per uscire da una situazione difficile ed intuire il cammino da percorrere. È una facoltà di cui ogni essere umano è dotato, e che viene maggiormente mobilitata, e valorizzata, negli ambienti - studio, lavoro, vita sociale - animati dalla fiducia nell'intelligenza umana.

- *Esempio:* quando il bandolo del problema viene suggerito da una parola, un ricordo, un'emozione che nella nostra mente si illuminano di un'aura speciale.

Intelligenza come impulso ad agire

Aristotele ha sostenuto che l'uomo è intelligente in quanto possiede le mani. Quindi il manipolare, il dare forma, il perseguire un risultato valido, sono modali-

tà proprie dell'agire umano intelligente. Quando nella persona sorge un'idea (una vera idea, quindi chiara, pratica, realizzabile ancor meglio se entro un gruppo), immediatamente scatta l'impulso a mettersi in azione. Fare il passo è il momento sorgivo dell'opera quando la nostra mente ospita un pensiero fertile per se stessi e per gli altri; questa mossa modifica la nostra postura da statica e dinamica, e la orienta verso un obiettivo preciso. Seguendo la strada della *concettualizzazione*, il momento pratico è solo un'operazione con cui applichiamo una regola, mentre nella prospettiva dell'*intellezione* l'agire è il modo privilegiato nel quale tutte le facoltà umane vengono mobilitate. L'azione intenzionale ci spinge ad introdurre nel contesto dell'opera un mutamento che a sua volta produce cambiamenti che, confrontati con quanto ci attendevamo, consentono di chiarire i passi successivi del cammino. Mentre l'*esercizio* non dice nulla in più di quanto sapevamo prima di compierlo, l'azione porta sempre nuova conoscenza "sorgiva", spesso nascosta, ma rivelata dal movimento impresso dall'attore. Molta parte del sapere dell'uomo contemporaneo non proviene dal mondo accademico, ma dalla scuola della realtà dove, appunto, l'esperienza precede la teorizzazione.

- *Esempio:* spiegare ai ragazzi della scuola primaria la fisica quantistica con esempi pratici, come l'osservazione della differenza di radiazione tra una fonte termica ed un led².

Intelligenza mossa dalla soddisfazione e dall'orgoglio

Questa forma di intelligenza ci consente di entrare nel campo dei moventi che mettono in moto i dinamismi della mente umana. Molti segnali ci portano a riconoscere l'effetto distrattivo e persino onirico che il modo di vita individualistico oggi molto diffuso produce sulla persona. In un contesto spesso stressogeno, si avverte in modo più avuto la ricerca della comodità, oggi intesa nel non essere inquietati da fattori esterni che scombussolano il nostro equilibrio psichico; il ritirarsi dalle vicende, assieme all'isolamento che ne deriva, hanno l'effetto di sopire le motivazioni e la capacità non solo di interessarci, ma di appassionarci per qualcosa che ci attrae e ci fa sporgere fuori dal nostro mondo ristretto. Ma senza questa apertura l'individuo risulta meno umano, poiché si impedisce di sentire e volere veramente qualcosa che abbia i caratteri di un valore. Anche la ricerca di una soddisfazione mossa dal sentimento dell'orgoglio sorge nella persona quando si trova in un contesto favorevole, protetto da rumori esteriori ed interiori e stimolato da sfide meritevoli di interesse. Ciò vuol dire che l'atto del conoscere non avviene nello spazio etereo della pura gratuità

² <https://www.focusjunior.it/scienza/esperimento-di-meccanica-quantistica-lo-spettrometro-a-scatola-da-scarpe/>

disinteressata, ma corrisponde ad una pulsione che letteralmente «sta a cuore» al soggetto che lo vive. Il giudizio ed il voto, ed ancor di più il giusto premio, possiedono un significato importante nell'esistenza di ognuno di noi.

- *Esempio:* prepararsi per un gioco a quiz che si svolge tra gruppi della mia classe.

Intelligenza alla ricerca del senso

L'essere umano non trova piena soddisfazione nelle cose che possiede e nelle esperienze che vive, ma desidera afferrare il senso della sua vita, del suo stare nel mondo, degli altri, degli avvenimenti, del tempo che scorre. Il senso corrisponde ad uno scopo cui orientare la propria esistenza, dedicando ad esso le proprie energie. Le esperienze che viviamo non sono composte solo da accadimenti che si accumulano incessantemente e che spesso ci assillano imponendoci cose da fare, così che a fine della giornata o della settimana, guardandoci indietro, il tempo trascorso ci sembra grigio, non veramente vissuto. Ma dove si trova il senso, e come si rivela? Esso non risiede nella spiegazione del perché le cose avvengono e quale effetto hanno su di noi, ma è qualcosa di più fine che emerge di fronte a noi e ci parla di una verità che «soddisfa le esigenze del nostro cuore e della nostra anima». È di Blaise Pascal il famoso pensiero: «Il cuore ha le sue ragioni che la ragione non conosce». Fëdor Dostoevskij con questa esortazione fa un passo in avanti: «Ama la vita più della sua logica, solo allora ne capirai il senso». Il senso è insieme pratico, razionale, cosmico e trascendente. È una porta che si apre sul mistero che avvertiamo fuori e dentro di noi, di cui siamo *impastati*, che ci attrae e che non possiamo mettere da parte.

- *Esempio:* quali segni di Grazia mi hanno “colpito” in questa settimana? Sento di trovarmi al posto giusto per il cammino della mia vita?

Intelligenza collettiva e intelligenza comune

L'intelligenza collettiva può essere intesa in senso biologico come la collaborazione tra più individui al fine di portare a termine un compito che nessun individuo da solo è in grado di realizzare. Questa visione afferma che uno stormo di uccelli, un nido di formiche ed un cervello umano sono altrettanti sistemi in cui i singoli individui uniscono le proprie forze per creare un superorganismo il cui potere è maggiore della somma delle singole parti. Ma nel campo sociale si deve parlare più precisamente di intelligenza comune, in quanto ad essa concorrono persone e gruppi uniti da una libera condivisione degli scopi, e per questo in grado di far convergere in una vera e propria alleanza le proprie facoltà

e competenze. Mentre nelle collettività i singoli individui sono solo strumenti di un'opera che li trascende, le comunità richiedono quattro condizioni chiave: la virtù morale dell'apertura, il *peering* ovvero una forma aggregativa di aiuto reciproco, la condivisione del patrimonio intellettuale posseduto, infine l'azione globale intenzionalmente orientata ad uno scopo tangibile.

In un tempo di radicale individualismo, quella del mettere in comune le tante intelligenze dei singoli è spesso un'esperienza nuova. È per questo che nelle organizzazioni neocomunitarie (che stanno diffondendosi nelle scuole, nelle imprese nelle associazioni) viene dedicata molta energia nell'approfondire il legame di appartenenza, combattere l'ego, gestire positivamente i conflitti, provare la gioia che deriva dall'operare fianco a fianco e la fierezza per i risultati ottenuti.

- *Esempio di singolare travisamento storico:* l'idea secondo cui le piramidi egizie sono state costruite da schiavi, quindi, nella forma di una collettività composta da individui *bruti*, va attribuita al greco Erodoto vissuto più di 2.000 anni dopo la costruzione delle piramidi, il quale ne stimava il numero in 100mila. Ma è una narrazione totalmente smentita dal ritrovamento a partire dal 1990 di tombe di liberi artigiani collocate in prossimità delle stesse piramidi, il cui numero è stato stimato in 10mila; essi agivano quindi come *comunità all'opera*.

Suggerimenti per una formazione dell'intelligenza naturale nel tempo nuovo

Nel tempo nuovo che stiamo vivendo, siamo chiamati a dare un contenuto più chiaro ed attuale ai due slogan che ricorrono frequentemente nel modo di intendere l'educazione: "centralità dell'allievo" e "formazione integrale della persona". Per poterlo fare, è necessario considerare lo *straniamento* che colpisce specialmente i ragazzi ed i giovani che si trovano ad affrontare i compiti connessi al sapere, alla crescita ed alle decisioni per la loro vita, entro un ambiente culturale che gli propone di vivere come individui autosufficienti, come se il proprio futuro fosse totalmente nelle loro mani. Ma che li stordisce e li disorienta con un caos di messaggi e di seduzioni al cui fondo si coglie uno scetticismo radicale ed un grande vuoto di punti di riferimento per poter condurre un'esistenza autenticamente umana.

Per evitare il ripiegamento su se stessi - l'atto più disumano che esista, la condizione da cui deriva la vera minaccia di abolizione dell'umano - essi debbono poter svolgere il proprio cammino formativo entro ambienti favorevoli all'esercizio positivo delle proprie facoltà, in modo che emerga in loro il *desiderio di spingersi in avanti*, di mettersi in gioco in esperienze che li pongano nella condizione di comprendere la realtà e se stessi, riuscendo a cogliere la propria vocazione ed immaginare il proprio stare nel mondo.

La comunità è la forma di vita entro la quale ragazzi e giovani possono affrontare i compiti della loro età: un ambiente protetto, sereno, gioioso, con un canone formativo improntato alla ricerca della verità ed alla formazione del lavoro in cui si riconoscono e di cui il mondo ha necessità per essere un luogo di vita più umano.

Ma occorre guardarsi da una vision pacifica dell'educazione; essa richiede, più del passato, un approccio critico nei confronti della cultura prevalente, per proteggere gli allievi, e gli adulti, dal rumore esteriore ed interiore. Una protezione che richiede una speranza fondata e una visione positiva del futuro; non si tratta di un generico ottimismo, ma dei frutti di una comunità che crede in Dio e sa che Egli continua la sua opera nel tempo e ci dona segni del Regno già qui ed ora.

C'è uno sfondo esistenziale che precede, e regge, tutti gli insegnamenti che riteniamo necessari per i nostri allievi: è *l'esempio vissuto dalla comunità educante* che rende convincente presso gli allievi e le loro famiglie quanto si afferma con le parole. Ciò richiede una particolare cura delle relazioni e dello stile di comunità, un'esperienza che per molti ragazzi è una novità ed una scoperta. Sapendo che quello delle relazioni è un terreno di tensioni e di conflitti, su cui occorre far crescere la capacità di tolleranza, di dominio di sé e di cogliere il bene presente anche, e specialmente, nel limite e nella sofferenza.

La prima regola riguardante il metodo ci chiede di *evitare gli insegnamenti bell'è fatti*, senza che sia stata espressa una esplicita domanda da parte degli allievi; in tal modo si evita la passività dei discenti e l'apprendimento "a parte", impoverito dalla frattura che si interpone tra il tempo della scuola ed il tempo della vita. La seconda regola riguarda il superamento del paradigma teoria/pratica, una dicotomia che impedisce di scoprire la realtà nello stesso momento in cui ci si impegna in esperienze reali, svolte insieme ai compagni e sotto la guida di insegnanti ed altre figure di adulti.

Ma il centro del metodo consiste nel *mettere in movimento dei ragazzi*, togliendoli dalla fissità fisica e culturale; ciò avviene limitando la didattica per trasmissione e ampliando la didattica di gruppo; inoltre incrementando le esperienze formative fondate sull'ingaggio degli alunni, nelle singole discipline ed anche in forma interdisciplinare, da svolgere dentro e fuori dalla scuola.

Occorre una giusta vigilanza per *evitare di sostituirsi agli allievi*: essi vanno spinti in avanti nel cercare, sbagliare, trovare ed essere orgogliosi di quanto di buono sono stati in grado di realizzare.

Questo metodo educa gli studenti all'autonomia ed alla responsabilità nella gestione del tempo e degli spazi, ad affrontare l'imprevisto, a chiedere e dare aiuto; esso procede sollecitando le grandi possibilità intellettive naturali che ogni persona possiede, e di cui spesso non è consapevole.

Riferimenti bibliografici

- BERGER P.L., *La sacra volta. Elementi per una teoria sociologica della religione*, Milano, Sugarco, 1984.
- HAMEL G., ZANINI M., *Humanocracy. Imprese straordinarie come le loro persone*, Milano, Ayros, 2021.
- IMF, *Gen-AI: Artificial Intelligence and the Future of Work*, San Francisco CA, Databricks Inc., 2024.
- LONERGAN B., *Insight*, Roma, Città Nuova Editrice, 2007.
- PATOČKA J., *Il mondo naturale e il movimento dell'esistenza umana*, Sesto San Giovanni MI, Mimesis, 2022.
- ROBSON D., *The crucial role of chaos in our brain's most extraordinary functions*, settembre, "New Scientist", 2025, <https://www.newscientist.com/article/2493651-the-crucial-role-of-chaos-in-our-brains-most-extraordinary-functions/>



Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
per pensare e far pensare



Il ragazzo selvaggio

(tit. orig. *L'Enfant sauvage*)

Regia: François Truffaut

Sceneggiatura: François Truffaut e Jean Gruault

Fotografia: Néstor Amendros

Montaggio: Agnès Guillemot

Musiche: Antonio Vivaldi

Scenografia: Jean Mandaroux

Costumi: Gitt Magrini

Trucco: Nicole Félix

Casa di produzione: Les Filmes du Carosse, Les Productions Artistes Associés

Attori: François Truffaut (dott. Jean-Marc Gaspard Itard), Jean Pierre Cargol (Victor), Françoise Seigner (madame Guérin), Jean Dasté (professor Philippe Pinel)

Paese di produzione: Francia

Durata: 89'

Formato: bianco e nero

Tra il 1969 e il 1970 François Truffaut, celebre regista francese (1932-1984), realizzò per gli schermi cinematografici il lungometraggio *Il ragazzo selvaggio*, che si incentra sulla storia realmente accaduta di Victor dell'Aveyron, un cosiddetto bambino-lupo, raccontata minuziosamente nei suoi due memoriali da Jean-Marc Gaspard Itard, un medico chirurgo francese specializzato in sordità che a partire dal 1800 collaborò con l'abate Sicard, sacerdote educatore dei sordi, presso l'Istituto nazionale per sordomuti di Parigi. *Il ragazzo selvaggio* è un film che si potrebbe definire 'trasversale' nel senso che può risultare significativo sia agli occhi e alle orecchie di un pubblico molto giovane, sia di soggetti in età intermedia, sia di adulti, in special modo coloro che sono preposti all'insegnamento e più estesamente all'educazione, compresi i genitori. Si ritiene che una visione congiunta tra soggetti di diversa età e con ruoli e posizioni differenti potrebbe rivelarsi alquanto utile, soprattutto se seguita da uno scambio di idee e di elementi di discussione. Nel 1799 Itard, considerato il padre della Pedagogia specia-

¹ Già ordinario di *Didattica generale e pedagogia speciale* presso l'Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

le, campo di sapere teorico e pratico che si occupa delle persone portatrici di handicap, volle incontrare un soggetto molto giovane, Victor appunto, catturato da alcuni contadini in una foresta della succitata regione francese, l'Aveyron, nel sud della Francia. Victor - questo il nome che il dottor Itard scelse per il ragazzo una volta che ebbe deciso di prendersene cura per educarlo - aveva vissuto fino a quel momento allo stato selvaggio, in una condizione di assoluta solitudine e di isolamento da altri esseri umani. Immerso nella natura, quest'ultima gli aveva fatto da madre e nello stesso tempo da, si potrebbe dire, 'matrigna', poiché lo aveva costretto a sopravvivere nudo e senza mezzi di difesa, offrendogli da un lato ospitalità, ma dall'altro obbligandolo ad affrontare difficoltà e rischi di ogni genere. Victor, che non sapeva camminare in posizione eretta, bensì si spostava utilizzando tutti e quattro gli arti, aveva sviluppato un'abilità sorprendente nel correre e soprattutto nell'arrampicarsi sugli alberi per dormire o per salvarsi la vita quand'era inseguito da animali pericolosi. Tutto questo viene ben rappresentato nelle scene iniziali del film di Truffaut, che riguardano l'avvistamento nella boscaglia e la successiva cattura del ragazzo selvaggio. Si può dunque ben immaginare quanto la visione di quest'opera cinematografica possa risultare affascinante e coinvolgente sul piano emotivo agli occhi di un pubblico giovane e meno giovane, a scuola o in altro ambito educativo. Il film fu girato in un rigorosissimo bianco e nero, scelta precisa del regista, il quale voleva che la sua opera si presentasse quasi come un documento storico il più fedele possibile alle scritture del dottor Itard, mentre per la colonna sonora egli scelse due splendidi concerti di Antonio Vivaldi, compositore vissuto quasi nella stessa epoca dei fatti rappresentati nel film. Le vicende narrate sullo schermo sono verosimilmente in grado di destare un forte interesse perché riguardano quello che si può definire un 'progetto', ma anche più propriamente un 'esperimento' educativo: i due termini, progetto ed esperimento, non hanno il medesimo significato e indicano differenti intenzionalità sul piano appunto educativo. Il dottor Itard prende con sé il ragazzo selvaggio e lo ospita in una sua residenza di campagna, nella periferia della capitale francese, in compagnia di una seconda figura di massimo rilievo sul piano pedagogico, ovvero la fedele e premurosa governante madame Guérin. Itard vuole educare Victor affinché passi dal suo stato animalesco a quello di un cittadino francese, capace di parlare, di leggere, di intendere e di comportarsi secondo le regole di quella società, e per far questo lo sottopone ad esercizi continui e a prove atte a fargli apprendere le abilità di base del saper leggere e del saper usare il linguaggio per esprimersi, ma anche a formare in lui una coscienza responsabile, in grado di fargli distinguere tra il bene e il male, tra il giusto e l'ingiusto. Gli spunti per la discussione che la pellicola contiene a questo proposito sono innumerevoli. Tra l'altro il dottor Itard tiene costantemente aggiornato un diario in cui annota con puntigliosa precisione i progressi che il suo educando va facendo, ma anche le perplessità e gli interrogativi che attraversano la sua mente e il suo animo. A questo riguardo può essere utile proporre ai ragazzi a scuola o in ambienti educativi alcuni passaggi delle sue scritture, che nel film si possono

ascoltare dalla sua voce, che le pronuncia fuori campo mentre egli scrive in piedi servendosi di uno scrittoio per postura eretta. Si riportano qui tre passaggi che meriterebbero di essere isolati per discuterne, problematizzandoli, con i ragazzi, ma anche, come si diceva, con soggetti in età adulta. Quando viene a sapere della cattura di Victor il dottor Itard annota: 'Se potessi far venire questo ragazzo a Parigi potrei scoprire finalmente qual è il grado di intelligenza di un adolescente privo fin dall'infanzia di qualsiasi educazione per aver vissuto completamente isolato dagli individui della sua specie.' E una volta esaminato Victor Itard esclama: 'Questo ragazzo presenta caratteristiche sorprendenti. In lui l'ordine dei sensi appare capovolto: il più sviluppato sembra l'olfatto, seguono nell'ordine il gusto, la vista, e infine il tatto. Apprenderà a poco a poco le abitudini della società umana. È certo che il selvaggio rimarrà stupito dalle bellezze della capitale.' Molto interessanti sono i dilemmi che il dottor Itard si pone come quando si chiede se sia stato giusto strappare il selvaggio dall'ambiente in cui era vissuto fino al momento della cattura per portarlo nella società. Quasi commovente è la scena in cui il giovane allievo si pone davanti alla finestra e guarda fuori con un bicchiere d'acqua in mano, mentre il dottore annota: 'Victor ha conservato una grande preferenza per l'acqua e da come la beve sembra che ritrovi un intenso godimento. È di solito vicino alla finestra, in piedi, con lo sguardo verso la campagna, che viene a mettersi il nostro bevitore, come se in quel momento questo figlio della natura cercasse di riunire i due unici beni sopravvissuti alla perdita della libertà: il bere un'acqua limpida e la vista del sole e della campagna.' Il dottor Itard, per raggiungere il suo scopo, mette in atto un sistema di premi e ricompense e offre proprio un bel bicchiere colmo d'acqua ogni volta che Victor esegue un compito correttamente, ma quando sbaglia lo riprende con toni di voce molto perentori e bruschi. Da problematizzare la scelta del dottore che arriva addirittura a punire ingiustamente Victor per ottenere la sua ribellione, nell'intento di fargli cogliere lo scarto tra il giusto e l'ingiusto. Utile può essere invitare i giovani spettatori che visionino *Il ragazzo selvaggio* - l'opera è adatta a partire dai dieci anni di età, fino a rivelarsi interessante, come si diceva, anche alle superiori ed oltre - a immedesimarsi sia in Victor, sia nel dottor Itard, sia in Madame Guérin. Di Victor verranno certamente colte da un lato la contentezza per aver trovato una casa e persone che si prendono cura di lui, dall'altro la forte nostalgia per uno stato di libertà irrimediabilmente perduto. Il film *Il ragazzo selvaggio* presenta in effetti, come si è potuto capire, numerosi dilemmi e solleva parecchi dubbi attorno al tema dell'educazione, un'educazione che, anche se con le migliori intenzioni e quindi non con piena e deliberata avvertenza, vuole fare tabula rasa delle esperienze passate di Victor, e della conoscenza e delle competenze, si direbbe oggi, ad esse collegate, e apprese nella natura, a favore di una nuova cultura che gli consenta di vivere in sintonia nel contesto sociale. L'intenzionalità del medico che vuole realizzare il suo progetto/esperimento su Victor, le sue forti aspettative rispetto ai risultati da fargli conseguire a tutti i costi, e in tempi brevi, contrastano con la dolcezza e la pazienza di Madame Guérin, la qua-

le pure insegna intenzionalmente moltissime cose a Victor, e sopra ogni cosa le regole di comportamento in un ambiente appunto sociale, ma con una capacità di attesa, un'amorevolezza e un equilibrio saggio del tutto assenti nei modi di agire del dottore. Sicché molto significative risultano le righe scritte da allievi ed allieve in una scuola media che avevano visionato la pellicola e che erano stati invitati a scrivere una lettera ai vari personaggi del film come se esistessero ancora. A Victor un ragazzo ha scritto: 'Caro Victor, ho saputo della tua storia e di come sei andato a vivere con il dottor Itard. Sei stato molto coraggioso, perché abituarsi a un mondo completamente diverso da quello a cui eri abituato non è per niente facile, soprattutto imparare a vivere con altre persone è molto difficile, se prima vivevi per conto tuo, in piena libertà e solitudine. Hai fatto degli enormi progressi in pochissimo tempo e hai dimostrato intelligenza e indipendenza. È stato bello vederti ridere e scherzare con il dottor Itard, penso che lui avrebbe dovuto essere meno duro con te. Secondo me dovresti fargli capire di lasciarti più libertà. Caro Victor, da te ho imparato che non bisogna scoraggiarsi mai, ma continuare a provare nonostante ci siano persone intorno a te che ti rendono le cose più dure.' A Madame Guérin una ragazza ha scritto: 'Cara signora, il lavoro che fa è veramente ottimo e la fatica che sopporta è davvero molta. Mi raccomando, continui a trasmettere affetto a Victor in quanto per un bambino è bellissimo essere coccolati: magari dopo anche Victor comincerà a provare più sentimenti, fino a poter amare una persona. Concludo la lettera confessandole una cosa: mi piacerebbe davvero avere nella mia vita una persona cara, dolce e calma proprio come lei e spero che crescendo io riesca a trovarla. Però anche a me da grande piacerebbe essere come lei, perché mi piacciono tanto i bambini e mi piacerebbe tanto aiutare bambini più bisognosi di me.' Evidente, rispetto a quest'ultima dichiarazione, il coefficiente di proattività in grado di promuovere il desiderio di diventare adulti capaci di protezione e di cura. Al dottor Itard, infine, un'altra ragazza ha scritto: 'Egregio dottor Itard, lei mi ha fatto pensare che la scienza è molto importante, ma nel caso di Victor non bisogna pensare alla scienza, ma all'individuo. Secondo me è stato troppo severo con lui, doveva fare un piccolo passo alla volta. In parte è riuscito a raggiungere i suoi obiettivi, ma li ha ottenuti facendo sforzare troppo Victor. Secondo me lo trattava come un esperimento, invece aveva bisogno di più affetto. Sono contenta che lei sia riuscito ad educarlo, ma forse lo doveva fare con più amore nei confronti di Victor.'² Come si può constatare, le righe riportate testimoniano come il film *Il ragazzo selvaggio* riesca a smuovere sentimenti e pensieri profondi, ricchi di intuizione, di perspicacia, di acuta ragionevolezza, nonché di raffinata empatia.

² Le citazioni sono tratte da AGOSTI A., *Il ragazzo selvaggio* in AGOSTI A. e M. GUIDORIZZI, *Cinema a scuola. 50 film per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson, 2011, pp. 74-85. Mi è caro ricordare qui la professoressa Lidia Antonini, recentemente scomparsa, che mi accolse nella classe da lei guidata e mi aiutò con grande capacità didattica ad interagire con i suoi allievi.

Sullo sfondo degli Hikikomori e del bullismo, la condizione giovanile in Italia nel 2025 provoca e interroga gli adulti

RENATO MION¹

Sul fronte dei giovani, **il nuovo anno 2025** si è aperto con l'indagine esplorativa del CNR **"Lupi solitari"**. La sua presentazione ha voluto provocare il contesto scientifico italiano e soprattutto gli adulti alla riflessione su un nuovo fenomeno che, presente già in Giappone negli anni '70 del secolo scorso, è sbarcato in Italia, e ora sta intaccando il mondo giovanile. Si tratta degli **"Hikikomori"**, studiati da una ricerca del MUSA del Cnr-Irpps: **Rischio "hikikomori" tra gli adolescenti italiani**. Si tratta di adolescenti e giovani che non incontrano più i loro amici nel mondo extrascolastico e vengono definiti i "ritirati sociali". Con ciò si indica quella tendenza, nei giovani o giovanissimi, di smettere di uscire di casa, di frequentare scuola e amici, per chiudersi nella propria stanza e limitare al minimo i rapporti con l'esterno, mantenendo i contatti prevalentemente attraverso Internet e rimanendo consapevolmente attaccati e soddisfatti a questo unico modo di relazione con l'ambiente esterno. In Giappone questa tendenza si è manifestata, come detto, già attorno agli anni '70 del secolo scorso, ma in Italia ha preso consistenza al tempo del Covid-19, raddoppiando le sue adesioni dopo la pandemia. Infatti, si viene sviluppando, quasi a cronicizzarsi, per l'interazione di fattori relazionali e psicologici in **"ritiro sociale"**: poca relazione, molta connessione e troppi social². L'iperconnessione è diventata la principale

¹ Professore emerito, Ordinario di Sociologia della Gioventù, Università Pontificia Salesiana di Roma.

² La ricerca, pubblicata sulla rivista *Scientific Reports* del gruppo *Nature*, si è basata sui dati di due indagini trasversali condotte nel 2019 e nel 2022 su studenti di scuole secondarie superiori su campioni rappresentativi a livello nazionale, composti rispettivamente da 3.273 e 4.288 adolescenti tra 14 e 19 anni. Attraverso tecniche avanzate di modellizzazione statistica sono stati identificati tre profili di adolescenti: le **"farfalle sociali"**, **"gli amico-centrici"** e i **"lupi solitari"**: proprio all'interno di quest'ultimo profilo è stato individuato un sottogruppo, composto da adolescenti, che non incontrano più i loro amici nel mondo extrascolastico. Il loro numero è quasi raddoppiato dopo la pandemia, passando dal 5,6% del 2019 al 9,7% del 2022 e definiti "ritirati sociali". Cfr. anche BAGNATO K., *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Roma, Carocci, 2017; GIRMENIA E., *La strana sindrome dei ragazzi chiusi in una stanza*, Trento, Erickson, 2024, p. 107; GIUDICI M., *Guida pratica per genitori. HIKIKOMORI: 100*

responsabile tanto dell'autoisolamento, quanto anche dell'esplosione delle ideazioni suicide giovanili.

Lo studio mostra che dal 2019 sono drasticamente aumentati i giovani che si limitano alla sola frequentazione della scuola. È pure significativamente diminuita l'abitudine a trascorrere il tempo libero con gli amici, faccia a faccia. Questi "lupi solitari" in 3 anni sono addirittura triplicati, passando dal 15% al 39,4%. Essi sono accomunati dalla scarsa qualità delle relazioni sociali, iniziando dalla famiglia con i genitori, in particolare con la madre, manifestando bassa fiducia relazionale, forme di cyberbullismo e bullismo, scarsa pratica sportiva extrascolastica e insoddisfazione per il proprio corpo. Sono tutti fattori che erodono l'autostima, favorendo un senso di inadeguatezza nelle interazioni sociali con i coetanei, rafforzando l'ipotesi che, all'aumentare del tempo di isolamento fisico, ci si disconnetta gradualmente anche dalle interazioni virtuali e ci si diriga verso la rinuncia totale alla socialità per entrare nel forte isolamento sociale della condizione di "hikikomori". Sono più di 50mila gli adolescenti nel nostro Paese che vivono solitari fra le quattro mura della propria camera, comunicando quasi esclusivamente su Internet. L'età che si rivela maggiormente a rischio per la scelta di questo ritiro dalla società è quella che va dai 15 ai 17 anni, con un'incubazione delle cause del comportamento di auto-reclusione già nel periodo della scuola secondaria di primo grado (ex scuola media). C'è chi non è uscito per un tempo che va da 1 a 6 mesi (8,2%), fino alle situazioni più gravi, con oltre 6 mesi di chiusura. La ricerca del Cnr-Ifc è partita dallo studio *Espad Italia (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs)* e ha coinvolto un campione rappresentativo di oltre 12mila studenti tra i 15 e i 19 anni, ai quali è stato somministrato un questionario. Gli Hikikomori comprenderebbero tra l'1,7% e il 2,6% del totale degli studenti italiani, pari a 67mila giovani. Le cause principali dietro al ritiro sociale di questi ragazzi non sono da ricercare in gravi ed espliciti episodi di bullismo, ma piuttosto in una esplicita fatica a comunicare con i propri coetanei, che a sua volta porterebbe a pesanti frustrazioni e forme di auto-denigrazione. Il fenomeno sembra fortemente legato all'ansia da prestazione, tipica della "società della performance": la difficoltà di rapportarsi con i coetanei e con gli adulti. Ne deriva un'ansia così forte che li spinge al "ritiro sociale". Il dato che sorprende maggiormente riguarda però il sentimento di abbandono che gli hikikomori percepiscono anche da parte della famiglia: uno su quattro sostiene che i genitori hanno accettato questa

domande e risposte su cosa fare con un figlio hikikomori, Amazon.it; IADECOLA G., *Hikikomori syndrome e disagio scolastico*, Edizioni Il Campano, 2012; PIGOZZI L., *Adolescenza zero. Hikikomori, cutters, ADHD e la crescita negata*, Amazon.it, 2019; RICCI C., *La volontaria reclusione. Italia e Giappone: un legame inquietante*, Roma, Aracne Editrice, 2014; IDEM, *Hikikomori. Narrazioni da una porta chiusa*, Roma, Aracne Editrice, 2009.

condizione senza porsi troppe domande. Anzi sembrano non rendersi conto di quanto “stare chiusi in casa tra i 15 e i 19 anni” non rispecchi una situazione pacifica, ma sia piuttosto come un campanello d'allarme. Paradossalmente, per i genitori è più tranquillizzante saperli dentro casa, senza percepire però che il web rischia di rinforzarne e amplificarne maggiormente la patologia.

L'ISTAT da parte sua si è occupata dei **giovanissimi, vittime di bullismo nelle scuole**.³ Il 34% degli 11-19enni ha subito comportamenti vessatori online almeno una volta nell'ultimo anno: il 7,8% in modo continuativo; i maschi (8,9%) più delle femmine (6,6%). Offese e insulti rappresentano la modalità più diffusa, che colpisce il 55,7% dei ragazzi almeno una volta nell'anno e il 14,2% più volte al mese. Le minacce e aggressioni fisiche toccano circa 11 ragazzi su 100, mentre l'esclusione sociale coinvolge il 43% dei giovani, con oltre il 10% che la sperimenta con frequenza mensile. Gli 11-13enni risultano i più vulnerabili: il 23,7% subisce comportamenti offensivi più volte al mese, contro il 19,8% dei 14-19enni. I maschi il 27% più delle femmine (19,8%) subiscono principalmente aggressioni verbali (16% contro il 12,3% delle femmine), mentre le ragazze sono più esposte alla esclusione sociale (12,2% contro l'8,5% dei maschi). Nel Nord-ovest il 71% dichiara di aver subito comportamenti offensivi, seguito dal Nord-est con percentuali simili. La situazione si aggrava ulteriormente, considerando gli episodi continuativi: il 22,1% nel Nord-est e il 21,6% nel Nord-ovest più volte al mese, contro il 21% del Centro. Il Mezzogiorno presenta invece dati più contenuti con il 16,5% di episodi segnalati e il 13,5% che non ha mai subito vessazioni. La differenza geografica potrebbe riflettere diversi fattori socio-culturali, che vanno dalla densità demografica alle dinamiche relazionali specifiche dei contesti territoriali, fino alle diverse modalità di percezione e di denuncia del fenomeno. Particolarmente preoccupante è la condizione dei ragazzi di *origine straniera*, che rappresentano le vittime privilegiate del bullismo scolastico. Il 26,8% di loro subisce atti vessatori più volte al mese, contro il 20,4% riscontrato tra i coetanei italiani. L'esclusione sociale colpisce il 14,1% degli stranieri contro il 9,9% degli italiani. I ragazzi rumeni registrano il 29,2% di casi di bullismo continuativo, seguiti dal 27,8% degli ucraini e dal 25% dei cinesi. Di qui si vede come l'origine etnica possa diventare un fattore di rischio aggiuntivo, alimentando dinamiche discriminatorie, che si intrecciano con i meccanismi tradizionali del bullismo. Il digitale poi moltiplica e amplifica offese ed insulti (il 27% dei maschi contro il 19,8% delle femmine). La forte connettività ad internet dell'oltre il 90% dei giovani, che trascorre almeno due ore al giorno su internet, trasforma la rete in un amplificatore delle dinamiche aggres-

³ ISTAT, *Bullismo e cyberbullismo nei rapporti tra i ragazzi. Report*, Roma ISTAT, 26 giugno 2025.

sive, specie nel bullismo digitale, ulteriore frontiera dell'emergenza educativa. Esso, infatti, presenta caratteristiche specifiche che lo rendono particolarmente insidioso. Infatti, l'assenza di contatto diretto tra vittima e aggressore, la persistenza nel tempo dei contenuti offensivi, la potenziale amplificazione attraverso la condivisione e la difficoltà di controllo da parte degli adulti e l'anonimato ne favoriscono la diffusione. Il 30,1% subisce, infatti, vessazioni sia online che offline, evidenziando come le due dimensioni si intreccino in un continuum di violenza che accompagna le vittime dalla scuola alla casa.

1. Un contesto di speranza e di progettualità

Nel segno della fiducia si apre invece l'orizzonte dello studio sulla condizione giovanile italiana, presentato dal **"Rapporto Toniolo 2025"**⁴ che, partendo da una rigorosa analisi sulle "ragioni della speranza", ce ne prospetta la necessità di mantenerla viva nelle diverse situazioni e nei progetti concreti della vita dei giovani. "La speranza, infatti, è la virtù di chi ha il cuore giovane... e gli occhi pieni di luce, in tensione permanente verso il nuovo e verso il futuro". È l'obiettivo verso cui papa Francesco e il presidente Sergio Mattarella hanno proiettato i giovani, all'inizio di quest'Anno Giubilare. Nei suoi contenuti analizza le diverse aree della condizione giovanile come la scuola, il lavoro, la partecipazione politica, il pendolarismo Sud-Nord, gli orientamenti valoriali e gli stati emotivi in adolescenza, gli stereotipi di genere e la violenza sulle donne, per allargarsi allo studio dei giovani in Trentino, il benessere e la qualità della vita dei giovani in uno dei paesi europei, come la Finlandia. Ci occupiamo ora di alcune problematiche relative alla scuola e al lavoro con cui il Rapporto apre le sue riflessioni.

1.1. La scuola è un'opportunità per tutti?

Con questo interrogativo piuttosto imbarazzante si apre il primo capitolo, che parte dalla constatazione di non dare per scontato che i giovani, "soprattutto quelli che vivono in contesti socioculturali più svantaggiati, considerino la scuola come un'opportunità e una risorsa per la propria vita (*"La rinuncia alla scuola come opportunità?"*). Infatti, oltre il 40% degli intervistati ritiene, in base alla propria esperienza, che essa non offra le stesse opportunità

⁴ ISTITUTO G. TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2025*. Bologna, il Mulino, 2025, p.241. Si veda anche: IORI V., MARTA E., ELLENA A.M., MARTINEZ-DAMIA S. (a cura di), *Adolescenti e vita emotiva. Tra Generazione Z e Generazione Alpha. Rilevazione 2023 - 2024*, Milano, Vita e Pensiero, 2025, pp.128.

a tutti e che gli esiti dipendano molto dalle condizioni sociali ed economiche di partenza. In ultima analisi il rischio è che la forbice si allarghi. La domanda, quindi, costringe a scendere in profondità sul *senso* che le persone, specie quelle che vivono in contesti di precarietà, attribuiscono alla scuola e alle sue prospettive. Gli AA., infatti, si propongono di “esaminare l’impatto della scarsa istruzione familiare sul successo formativo dei giovani, analizzando sia le difficoltà del sistema educativo nel compensare gli svantaggi iniziali, sia il livello di consapevolezza dei giovani che, in un ambiente di povertà sono piuttosto costretti a pensare innanzitutto ad un lavoro, pur anche precario, che aiuti la famiglia a vivere concretamente la propria situazione reale”⁵. Nel testo, infatti, si introducono dal vocabolario dell’Invalsi, due nuovi concetti. Il primo è quello della *dispersione implicita* che riguarda quegli studenti che, pur completando il percorso scolastico, non hanno raggiunto le competenze corrispondenti, avanzando l’ipotesi che nasce dal crescente numero di studenti che, al termine della scuola secondaria di secondo grado, non riescono a raggiungere i livelli minimi di competenze in italiano e in matematica. Con il secondo concetto di *povertà educativa*, poi, si vuole sottolineare l’influenza esercitata dalle diverse forme di privazione culturale sulla dispersione scolastica e sui tormentati percorsi di vita di una parte di studenti. I rischi, infatti, dell’uscita precoce dal sistema educativo si concretizzano in termini di intrappolamento in lavori di bassa qualità e di esclusione dalla formazione successiva come pure dal mercato del lavoro. Dall’indagine proposta si viene a confermare l’influsso del contesto familiare povero e del livello basso di istruzione dei genitori sugli abbandoni precoci dei figli, come anche sottolineare il supporto di alcune condizioni necessarie per lo studio, come un posto tranquillo, l’uso del computer, il possesso di una scrivania per fare i compiti, la quantità di libri ed enciclopedie presenti in casa, una cameretta a uso esclusivo. Sull’esperienza fatta nella scuola i giudizi del Rapporto sono moderatamente positivi, tra il 6 e 7 su una scala di 10, facendo però emergere negli ultimi anni una progressiva erosione di fiducia.

Altrettanto preoccupanti sono gli esiti tratti dal *Rapporto Invalsi 2025*⁶. Sufficienti, ma anch’essi in calo, sono i giudizi sulle relazioni con i compagni di classe nelle Secondarie superiori (7,18 punti), più critici invece quelli verso i professori (6,74). Si avverte però una tendenza a leggere il proprio successo scolastico in termini più positivi di quanto lo sia nella realtà; come pure la presenza di un basso livello di istruzione risulta correlato con un pari deficit di

⁵ *Ibidem*, p.17.

⁶ Il Rapporto INVALSI 2025 è stato presentato il 9 luglio 2025 presso l’Aula dei gruppi parlamentari della Camera dei deputati.

competenze⁷. Le attese più alte sulla scuola sono di quei giovani che si sentono maggiormente competenti. Questi sono anche quelli maggiormente favorevoli alla necessità di dare più supporto economico (con più borse di studio), psicologico (con più spazi di ascolto), didattico (con più spazi di “doposcuola”) ai più bisognosi. Si sollecita inoltre che la scuola si impegni sempre più per uno sforzo maggiore di inclusività e che aiuti le persone ad esprimere sempre più e sempre meglio tutte le proprie potenzialità. Emerge però la convinzione che la questione non risieda soltanto nell’aver più risorse esterne, quanto e soprattutto nella difficoltà di “trovare una motivazione che dia un senso alla richiesta personale e sociale di successo formativo”. In conclusione, nasce l’invito a dare sempre più un riconoscimento agli studenti che si basi maggiormente “sull’impegno dimostrato che sul risultato ottenuto, ossia che si ponga maggior attenzione ai processi che alla performance”⁸. Di qui emerge, quindi, sempre più l’importanza di considerare maggiormente il valore e il significato che dalle persone viene attribuito alla scuola. Gli AA., infatti, concludono affermando che non si può dare per scontato che le giovani generazioni considerino la scuola e il successo formativo come un’importante risorsa e un’opportunità per la loro vita, soprattutto tra quei giovani che vivono in “tali situazioni di svantaggio sociale e culturale, in cui imparare a scuola può davvero fare la differenza”⁹. E qui il problema si allarga a ipotesi di non scarsa importanza sia politica che culturale.

1.2. I nuovi significati del lavoro

Diverse indagini hanno avanzato l’ipotesi che la pandemia del Covid-19 abbia rappresentato uno spartiacque in diversi ambiti della nostra vita personale e collettiva, professionale e relazionale. Sono diventate comuni nuove categorie come *sostenibilità* (ambientale, economica, sociale, umana) e *ben-essere* (*wel-being*), capaci di integrare gli aspetti psicofisici con quelli relazionali, materiali e contestuali, come orizzonti di senso alla nostra vita quotidiana. Con riferimento al lavoro e alla sua organizzazione il lockdown ha influito in misura considerevole anche sulla terminologia, che però traduce la sostanza, come *lavoro povero*, *cattivo lavoro*, mutuando termini anglosassoni come *smart working*¹⁰,

⁷ *Ibidem*, p.28.

⁸ *Ibidem*, p.35.

⁹ *Ibidem*, p.38.

¹⁰ Lo *smart working*, o lavoro agile, è una modalità di lavoro flessibile che, grazie all’uso di strumenti tecnologici, permette di svolgere la prestazione lavorativa senza vincoli di luogo e con maggiore autonomia sugli orari, basandosi su un accordo tra le parti e focalizzandosi sul raggiungimento di obiettivi.

*great resignation*¹¹ *great reallocation*¹² del passaggio da *job to job* per lavorare e guadagnare meglio pur passando dal rischio della disoccupazione. Nuovi processi di risignificazione delle parole sull'offerta e la domanda di lavoro, declinano variamente l'aumento delle dimissioni volontarie e del blocco dei licenziamenti o dei nuovi rapporti di lavoro. Al centro di queste scelte vi è la richiesta di maggior sostenibilità del lavoro nel quadro del proprio corso di vita, e di armonizzarle con le altre sfere ritenute importanti per la realizzazione di sé.

Dall'indagine emerge che il 46,6% dei giovani occupati ha un lavoro subordinato e di questi il 70% sono con contratti a tempo indeterminato; solo il 16,9% ha un lavoro autonomo. Fattore particolarmente critico per le nuove generazioni è il fatto che 1 giovane su 3 (35,7%) percepisce meno di 1.000 euro al mese, tendendo a crescere con l'età, anche se tra gli over 30 ancora 1 su 4 può far conto solamente di un importo retributivo contenuto. Tra i giovani Neet (14,7% sul totale) il 63% è in questa condizione da più di un anno e il 29,3% da più di tre anni.¹³ Nel lavoro si ricerca innanzitutto la realizzazione personale, avere più tempo per dedicarsi alla famiglia, ai propri hobby, la sintonia con i propri valori, come pure il poter dare un contributo alla società. In un solo termine il lavoro è passione (16,4%), necessità (16,3%), carriera (12,3%), dovere (11,6%), ma soprattutto è responsabilità (21,3%), perché mette in gioco la propria personalità, l'autostima, e valorizza anche le altre capacità del proprio progetto di vita. Tra le caratteristiche di maggior attrattività appare la flessibilità oraria in ingresso/uscita, la possibilità di sviluppo della carriera e di lavorare a part-time, o in *smart working* qualche giorno a settimana. Nell'ambito informativo si deve riconoscere però una scarsissima conoscenza dei servizi e delle politiche attive destinate ad accompagnare la transizione scuola-lavoro. Un'analisi approfondita ci consegna un quadro assai articolato in cui il lavoro viene posto sullo sfondo, pur sempre come ambito importante della propria autorealizzazione e dell'espressione della propria responsabilità: è necessario, ma non è più un valore assoluto. È qui, forse, il nuovo significato che esso sta assumendo. La qualità della vita lavorativa si compone anche di altri elementi, che riguardano il quadro di almeno tre dimensioni valutative, e cioè la dimensione *personale*, legata al ciclo di vita che si sta attraversando, la dimensione *professionale* circa le caratteristiche nuove del lavoro stesso e la dimensione *esistenziale* relativa al contesto lavorativo e al clima organizzativo dell'azienda. Si tratta di un lavoro "non qualunque, ma di qualità e di senso per l'individuo"¹⁴. L'idea del lavoro rimane

¹¹ La *great resignation* consiste nel dimettersi volontariamente in massa dai posti di lavoro.

¹² La *great reallocation* consiste nel movimento di ricollocazione delle forze lavorative in altre mansioni e altri lavori.

¹³ ISTITUTO G. TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2025*, p.43.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 66-67.

sempre “esperienza vitale” personale e fatto privato prima che pubblico. Gli aspetti di valutazione valoriale del lavoro svolto e dell’organizzazione in cui si è impiegati non sono assenti, ma rimangono un po’ in secondo piano. Quando poi sono presi in considerazione, lo sono in riferimento alla coerenza percepita con i propri valori più che con le eventuali ricadute societarie. Il lavoro ha ancora un posto centrale nell’esperienza di vita dei giovani, ma il messaggio è chiaro: “non un lavoro qualunque”.

2. Nuovi equilibri tra casa, valori e stati emotivi

Per cercare di capire i giovani e i nuovi modelli sociali giovanili, è utile oggi orientarsi anche verso lo studio dei loro spazi e luoghi abitati. Sono altri temi trattati nel Rapporto. Questi sono diventati, infatti, agenti attivi di nuovi stili di vita e di nuovi “stili abitativi”, per la “facile mobilità” di breve durata come la generazione “Erasmus”, o di lungo periodo come “la fuga dei cervelli” (il *mobility turn*), senza trascurare neppure l’opinione diffusa che spesso considera il rientrare nei luoghi di origine irrilevante, se non addirittura deludente rispetto ai progetti sognati.

2.1. Abitare al Sud

Oggetto di uno studio speciale è stato il Mezzogiorno, come area storicamente attraversata da mobilità e da trasferimenti in uscita dei giovani adulti, spinti a sperimentare strategie di adattamento¹⁵. Nell’indagine, studiata con la metodologia dei focus group e della web-conference, sono stati sviluppati tre moduli principali: *la condizione abitativa attuale* (vivere con i genitori vs vivere fuori casa; in aree urbane vs aree interne); *la casa ideale* (spazi interni ed esterni vs spazi desiderati); *la mobilità e i percorsi di vita giovanili*. L’analisi dei dati ha sviluppato soprattutto l’autovalutazione della condizione abitativa abituale/attuale: “quello che ho e quello che mi manca”, e le preferenze su alcuni aspetti della “casa desiderata”. Le principali criticità considerate sono state quelle sperimentate nella mancanza o distanza dai “servizi” (infrastrutture alla base del welfare locale, scuole, ospedali, servizi, mobilità, posti di lavoro). A sua volta l’indipendenza abitativa dai genitori è stata valutata positivamente per la propria crescita personale, l’autogestione, gli stili alimentari, l’intimità e la privacy, benché pagata dalla problematicità del supporto economico e affettivo, oltre che dalla gestione pratica della vita quotidiana. La casa ideale infine viene

¹⁵ *Ibidem*, pp. 73-79.

progettata, innanzitutto, come *di proprietà* familiare, attenta all'ecologia e alla sicurezza, aperta alla *multifunzionalità* e al *lavoro smart*, dotata di spazi esterni, come il giardino o il terrazzo, e la possibilità di una discreta vita sociale, aperta alla convivialità. Sono state trascurate nettamente le soluzioni radicali come la casa itinerante o l'eventualità di emigrare. La casa ideale non viene scelta nelle grandi città sovraffollate, quanto piuttosto nei centri di medie dimensioni, perché riducono la sensazione di isolamento e di frenetico sovraffollamento, e possano facilitare momenti rigeneranti all'aria aperta. In conclusione, gli stili di vita abitativi sembrano attraversati da due principali transizioni del nostro tempo: la crescente attenzione alla sostenibilità ambientale e la possibilità di strumenti digitali nella quotidianità¹⁶.

2.2. Orientamenti valoriali e vita emotiva

I valori sono bussola per le azioni e regolatori delle proprie emozioni. Nella vita delle persone, come nella ricerca sociologica, costituiscono una dimensione centrale dell'educazione, che oggi si fa particolarmente attenta alla dimensione emotiva, così da essere considerata una vera e propria *emergenza emotiva*.¹⁷ Il Rapporto Toniolo da parte sua la studia sulla base della teoria dei valori di Schwartz¹⁸. Questi vengono articolati in dieci aree motivazionali ben distinte, come il potere, la stimolazione, l'auto direzione, l'universalismo, la benevolenza, la tradizione, il conformismo e la sicurezza. Da una più approfondita elaborazione statistica, che prendeva in considerazione anche gli *stati emotivi*¹⁹, come la disperazione, l'ottimismo, la gioia, la fiducia, il desiderio di lottare, ne è stata infine individuata una tipologia di quattro tipi di personalità: *gli ambiziosi bilanciati*, *i leader socialmente orientati*, *gli altruisti prudenti* e *gli indipendenti distaccati*.²⁰

- 1- *Gli ambiziosi bilanciati*, sono caratterizzati da valori come la sicurezza innanzitutto, quindi a scendere, il potere e il successo, l'autonomia, la stimolazione e la benevolenza, mantenendo un equilibrio generale senza estremi, bilanciando successo e autonomia con una discreta apertura verso i valori sociali. Questi sono maggiormente presenti nei percorsi formativi di tipo tecnico.

¹⁶ ISTITUTO G. TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...* pp. 83-84.

¹⁷ IORI V., MARTA E., ELLENA A.M., MARTINEZ-DAMIA S. (a cura di), *Adolescenti e vita emotiva. Tra Generazione Z e Generazione Alpha. Rilevazione 2023 - 2024*, Milano, Vita e Pensiero, 2025, pp.15-24.

¹⁸ ISTITUTO G. TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...* p. 110.

¹⁹ IORI V., MARTA E., ELLENA A.M., MARTINEZ-DAMIA S. (a cura di), cit.

²⁰ ISTITUTO G. TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...*pp. 117 -127.

- 2- I *socialmente orientati* evidenziano prevalentemente i tratti di auto direzione, sicurezza, benevolenza, con forti legami per i valori sociali e il rispetto delle tradizioni. Sono contraddistinti da una elevata ambizione e un forte orientamento ai valori sociali e di sicurezza. È un tipo di personalità diffuso maggiormente tra gli studenti degli istituti professionali, che sulla variabile speranza presentano il punteggio più alto.
- 3- Gli *altruisti prudenti* risultano bassi nei tratti di potere e successo, con una ambizione individuale ridotta, mentre sono elevati i tratti di sicurezza, benevolenza, universalismo e auto direzione; meno rilevanti sono in loro l'edonismo e la stimolazione. Preferiscono un ambiente stabile e sicuro con un forte orientamento all'altruismo, ma scarso interesse per il successo e il potere. Questo profilo rappresenta persone prudenti e altruiste, orientate verso la sicurezza, la stabilità e i valori sociali. Sono presenti prevalentemente nei contesti liceali con una attenzione più marcata alla crescita culturale. La loro cura per la sicurezza e la benevolenza potrebbe rappresentare un ruolo piuttosto protettivo.
- 4- Gli *indipendenti distaccati* sono soggetti con un punteggio piuttosto basso in tutte le dimensioni, specie in quelle del potere, della stimolazione, del successo e dell'edonismo. Sono invece lievemente più alti nell'auto direzione e nell'auto controllo. Si tratta di soggetti distaccati dai valori tradizionali e sociali, con scarsa ambizione, ma una tendenza generale all'indipendenza, accompagnata da un certo distacco emotivo e normativo oltre che da un sufficiente livello di ottimismo. Sperimentano emozioni positive meno degli altri soggetti. Hanno livelli più bassi di speranza, di orientamento positivo al futuro e agli altri, con minore capacità di resilienza, determinazione e propensione ad affrontare le difficoltà.

3. Conclusione

Due categorie di valori sono emerse al centro della nostra attenzione: i valori di *auto trascendenza*, come l'altruismo, la compassione e la preoccupazione per gli altri, che riflettono obiettivi sociali ed enfatizzano l'affetto e l'appartenenza; e i valori di *autoaffermazione* come il successo personale, il potere e il raggiungimento di obiettivi individuali, che riflettono in particolare gli obiettivi personali ed enfatizzano i risultati materiali. Questi studi sembrano evidenziare quindi che i giovani e gli adolescenti tendono a dare importanza ai valori di auto trascendenza, rispetto a quelli di autopromozione. Ciò potrebbe essere legato ad un certo superamento del narcisismo in tensione verso lo sforzo di costruire relazioni armoniose con i coetanei.

Una lettura più approfondita di queste evidenze ci permette di confermare, quindi, come le emozioni siano fortemente, ma diversamente influenzate dai valori. In particolare, da quelli di auto trascendenza, che più facilmente permettono di sperimentare emozioni positive come l'empatia e l'amore, mentre è ancora poco chiaro, invece, il legame tra autopromozione ed emozioni socialmente negative. Tra queste ultime, l'unica che presenta differenze significative è la *disperazione*, connotata da una dimensione prevalentemente generazionale, motivata dall'età e dai suoi cambiamenti neuro cognitivi più espliciti. Gli adolescenti più vicini alla giovinezza sembrano sperimentare emozioni negative più frequentemente rispetto a quelli più adulti. L'intensità stessa delle emozioni positive poi diminuisce longitudinalmente dall'inizio alla fine dell'adolescenza, mentre l'intensità di quelle negative rimane relativamente stabile (Bailen, Green, Thompson 2019)²¹.

Il disagio giovanile, quindi, esige maggiori attenzioni e competenze differenziate sui sentimenti e la vita emotiva, perché questi si traducono poi in azioni e comportamenti sui quali i rapporti familiari e le professioni educative sembrano ancora povere di esperienze e di strumenti per individuare azioni formative idonee alla transizione che stiamo attraversando e per non far rimanere le nuove generazioni bloccate dentro bolle di paura, ansia, rabbia, vergogna, fallimento.

Il Rapporto Toniolo conclude: "Nell'affrontare questa emergenza senza precedenti l'intervento educativo dovrà poggiare su tre pilastri: nel valorizzare le dimensioni educative familiari, rafforzando l'ascolto e l'accompagnamento dei figli fin dalla prima infanzia; nel creare occasioni di incontro tra genitori: parlarsi, condividere le esperienze, le ansie e le difficoltà aiuta a lenire l'ansia educativa e ad imparare gli uni dagli altri valori e strumenti educativi; nel valorizzare l'intero contesto sociale più vicino, per creare piccole comunità educanti sulla dimensione emotiva, per aiutare gli adolescenti ad ascoltarsi, a riconoscere e gestire i sentimenti e a consolidare relazioni amicali, in cui gli stati emotivi e i valori siano interconnessi e finalizzati a costruire percorsi di crescita adolescenziale"²².

²¹ *Ibidem*, p.124-125: qui ci si può confrontare con il problema degli hikikomori già più sopra citati. Cfr. BAILEN N.H., GREEN L.M., THOMPSON R.J., *Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity*, in "Emotion Review", 11, 1, pp. 63-73.

²² *Ibidem*, p. 129.



La situazione del Paese ISTAT Rapporto annuale 2025

GUGLIELMO MALIZIA¹



Un quadro chiaro e rigoroso della società italiana durante il 2024 viene offerto, come ogni anno, dal Rapporto dell'Istat². Sono indicati con precisione i progressi come anche le criticità e non manca il riferimento alla situazione internazionale. Inoltre, sono fornite disamine approfondite che consentono di identificare i fattori rilevanti delle dinamiche di sviluppo del Paese.

La presentazione è articolata in tre sezioni. La prima è dedicata alla situazione generale e la seconda alle condizioni del sistema di istruzione e di formazione e al mondo del lavoro, i due ambiti di cui si occupa principalmente la Rivista. Al termine si cercherà di offrire in sintesi delle osservazioni conclusive.

1. La situazione generale

Nel 2024 l'economia italiana ha continuato a *crescere a un ritmo contenuto*, in un contesto europeo di modesto dinamismo dell'attività. L'aumento del Pil si colloca allo 0,7% come nel 2023, più basso rispetto a Francia e Spagna (l'1,2 e il 3,2%), mentre la Germania ha subito una diminuzione per il secondo anno (-0,2%, -0,3% nel 2023). In Italia sull'andamento dell'attività ha inciso la debolezza della domanda interna e la riduzione del contributo della domanda estera, anche a causa della crescita moderata dell'UE.

Le stime preliminari per il primo trimestre del 2025 indicano per l'Italia un aumento congiunturale dello 0,3%, corrispondente a una crescita annua acquisita dello 0,4%. La crescita congiunturale - poco più alta di quella della Germania

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

² ISTAT, 33° Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese, Roma, 21 maggio 2025.

(+0,2) e della Francia (+0,1), e minore della Spagna (+0,6 %) - rispecchia un aumento del valore aggiunto nei settori primario e industriale e uno stallo in quello dei servizi; dalla parte della domanda, si registra un apporto positivo della componente nazionale e un contributo leggermente negativo di quella estera netta.

La situazione dei mercati esteri alimenta una *notevole incertezza* sulle prospettive di crescita, in conseguenza dei provvedimenti protezionistici presi dall'amministrazione statunitense. Per l'Italia, i principali organismi nazionali e internazionali prevedono una riduzione del ritmo di crescita nel 2025, in consonanza con quanto si ipotizza riguardo alle principali economie avanzate. Comunque, il risultato finale sarà condizionato anche dall'evoluzione della domanda interna di consumi e del potere di acquisto delle famiglie, che nei primi mesi di quest'anno sono stati penalizzati dal riaccendersi dell'inflazione e dall'andamento degli investimenti pubblici e privati, con particolare riferimento a quelli finanziati dal PNRR. Il saldo della bilancia commerciale, che nel 2023 era tornato positivo per 34 miliardi di euro per l'incidenza sull'import delle riduzioni delle quotazioni dell'energia, è aumentato nel 2024 fino a 55 miliardi, appena sotto il livello del 2019.

Nell'ultimo anno, la *finanza pubblica* è stata contraddistinta da un miglioramento rilevante del saldo primario (da -3,6 a +0,4% del Pil), che è risultato positivo per la prima volta dal 2019, e da una diminuzione dell'indebitamento netto dal 7,2 al 3,4% del Pil (78 miliardi di euro). Questo andamento è attribuibile per quasi metà (+37 miliardi) alla crescita delle entrate - la pressione fiscale è aumentata di oltre un punto, fino al 42,6% del Pil - e in misura poco superiore (42 miliardi) al calo delle uscite, principalmente per il ridimensionamento della spesa per i crediti di imposta del Superbonus, che nel 2023 superava gli 80 miliardi. In direzione opposta, si è fermata la riduzione del rapporto debito/Pil, aumentato dal 134,6 al 135,3%, a motivo della crescita contenuta del Pil nominale e di quella di due decimi della spesa per interessi.

Nel 2024 si è stabilizzato il processo di *disinflazione*: la crescita del relativo indice che a ottobre del 2022 era salito al 12,6% annuo, è rallentato al 5,9% nel 2023 e all'1,1% nel 2024, la percentuale più bassa tra le grandi economie europee. Nella seconda parte dell'anno e nei primi mesi del 2025 l'evoluzione dei prezzi ha evidenziato una *moderata ripresa*.

La crescita delle *retribuzioni* nominali nel biennio 2021-22 non si è adeguata all'inflazione, e solo nei due anni seguenti ha incominciato a recuperare anche in termini reali: rispetto al gennaio 2019, la perdita di potere di acquisto per dipendente a fine 2022 era maggiore del 15% e a marzo 2025 è scesa al 10,0%. Per le retribuzioni lorde di fatto per dipendente, dal 2019 al 2024 la perdita di potere di acquisto è stata più contenuta e si colloca al 4,4% in Italia, al 2,6%

in Francia e all'1,3% in Germania, mentre in Spagna si riscontra un guadagno del 3,9%.

Nell'ultimo decennio, la crescita dell'economia italiana ha risentito non solo di condizioni macroeconomiche non positive, ma anche di alcune *caratteristiche strutturali del sistema produttivo* connesse all'efficienza e alla crescita della produttività che ne hanno frenato lo sviluppo, quali la dimensione delle imprese, la specializzazione produttiva e il contenuto tecnologico/innovativo delle produzioni. Nel 2024, l'aumento dell'occupazione maggiore di quella del valore aggiunto ha comportato una riduzione della produttività del lavoro per occupato dello 0,9% e di quella per ora lavorata dell'1,4. La produttività totale dei fattori, che misura l'apporto della conoscenza e dell'innovazione alla crescita di efficienza, nel settore privato ha evidenziato una riduzione dell'1,3%, anche se in totale tra 2019 e 2024 ha concorso all'aumento del valore aggiunto con lo 0,6% annuo. Questo esito si aggiunge ad altri segni di cambiamento positivi registrati nello stesso periodo, tra i quali principalmente una crescita consistente del valore aggiunto nelle attività ad alta tecnologia dell'industria e dei servizi. In Italia, tuttavia, l'incidenza delle Risorse Umane in Scienza e Tecnologia risulta più bassa di circa il 10% in paragone a Germania e Spagna e del 17 in confronto alla Francia. Questo aspetto di debolezza si accompagna ad una intensità di Ricerca e Sviluppo nelle imprese relativamente modesta e al ritardo nel ricorso da parte loro alle tecnologie digitali che esigono competenze più elevate, tra le quali oggi l'intelligenza artificiale. Pertanto, cogliere le opportunità tecnologiche costituisce una sfida centrale per l'Italia.

Un settore su cui si deve investire in vari ambiti è quello *ambientale*: dalla gestione delle fragilità del territorio, alla riduzione dell'incidenza a livello ambientale delle attività produttive, alla rilevanza della transizione energetica, che si interseca con la diminuzione della dipendenza dall'estero per l'energia. Il nostro Paese evidenzia aspetti di fragilità sul piano ambientale e l'impatto sulle attività economiche della crescita della frequenza degli eventi estremi, che si possono ridurre solo mediante la prevenzione, si presenta notevolmente rilevante: tra il 1980 e il 2023 l'Agenzia Europea per l'Ambiente stima riguardo al nostro Paese in 134 miliardi di euro le perdite attribuibili a cause ambientali, situandolo al secondo posto nella UE dopo la Germania con 180 miliardi e prima della Francia con 130.

Al 1° gennaio 2025, la *popolazione* residente in Italia è diminuita sotto i 59 milioni. La riduzione, in atto dal 2014, è provocata da una dinamica naturale (saldo tra nascite e decessi) notevolmente sfavorevole. La natalità continua a scendere, penalizzata dal ridotto numero di donne in età fertile: nel 2024 si sono riscontrate solo 370 mila nascite, quasi 200 mila in meno in confronto al 2008. La fecondità ha raggiunto un minimo storico di 1,18 figli per donna, e seguita

il differimento della genitorialità. Il saldo *migratorio*, pure essendo ampiamente positivo, è insufficiente a compensare la perdita di popolazione.

Nel 2024 le entrate dall'estero assommano a 435 mila, in crescita in confronto con il periodo pre-pandemico. Al tempo stesso aumentano anche le uscite: in 191 mila lasciano l'Italia (+20,5% rispetto al 2023), di cui oltre 156 mila cittadini italiani. Soprattutto allarmante è la crescita in questo deflusso dei giovani della coorte 25-34 anni laureati: 21 mila nel 2023, un record storico. I rientri sono pochi, per cui tale processo rappresenta una perdita netta di capitale umano qualificato pari a 97 mila giovani in dieci anni.

Con il 2024 giunge al termine la crisi di mortalità dovuta alla pandemia. La *speranza di vita* alla nascita aumenta, collocandosi a 83,4 anni, con un recupero pieno rispetto ai livelli pre-Covid-19 sia per gli uomini sia per le donne. L'Italia si conferma tra i Paesi europei più longevi. Tale risultato, in sé molto positivo, accresce l'invecchiamento della struttura per età della popolazione: un quarto dei residenti ha almeno 65 anni, il doppio in paragone ai minori di 15 anni. Gli ultraottantenni sono quasi 4,6 milioni e gli ultracentenari nel 2024 raggiungono un nuovo massimo, superando i 23.500. Le previsioni demografiche confermano un futuro caratterizzato da ulteriore invecchiamento, diminuzione delle nascite e aumento delle morti.

L'andamento dei movimenti migratori, potenziale causa di riequilibrio strutturale, evidenzia notevoli margini di incertezza. Nel secondo millennio, l'unico settore di popolazione residente in aumento è costituito dagli *stranieri* e dai nuovi cittadini italiani. Al 1° gennaio 2025 i residenti stranieri ammontavano a 5,4 milioni (il 9,2% della popolazione); la comunità più numerosa è quella romena, seguita da quelle albanese e marocchina. Inoltre, alla stessa data le persone che hanno acquisito la cittadinanza italiana ammontano a 1,9 milioni, provenienti principalmente da Paesi extra-UE.

I cambiamenti demografici in atto incidono sulla *struttura familiare*, con famiglie sempre più piccole. Quelle monoperionali superano il 35% e le coppie con figli scendono al 28,2%. Crollo della nuzialità, instabilità coniugale, bassa fecondità e posticipo della genitorialità contribuiscono all'aumento delle famiglie ricostituite, delle coppie non coniugate, dei genitori soli non vedovi che vivono con i figli e delle persone sole non vedove: nel complesso, queste modalità familiari costituiscono più del 41% del totale. Tale situazione rappresenta una trasformazione profonda nella struttura sociale del Paese.

La crescita delle persone che vivono da sole si riscontra tutte le età, ma riguarda principalmente gli anziani, superando il 40% tra gli ultrasessantacinquenni, in maggioranza donne. In Italia risulta notevolmente alta la percentuale di *giovani* tra 18 e 34 anni che continuano a vivere nella famiglia di origine, circa due terzi, contro una media europea del 49,6%. La problematicità nell'acquisire

l'indipendenza economica impedisce l'autonomia e ritarda tutte le tappe verso l'età adulta, ivi inclusa la genitorialità.

Nel 2023, la *povertà assoluta* colpisce l'8,4% delle famiglie residenti (2,2 milioni di famiglie e 5,7 milioni di persone), specialmente quelle con figli, giovani, stranieri e residenti nel Sud. In paragone al 2014, la quota è cresciuta di oltre il 2% a livello familiare e del 2,8 a livello individuale. Le famiglie con minori continuano ad essere più a rischio di povertà assoluta: nel 2023 la relativa percentuale toccava il 12,4% (13,8% a livello individuale), con una crescita di più del 4% rispetto al 2014. I minori in povertà assoluta assommano a quasi 1,3 milioni. La presenza della povertà assoluta si riduce con l'età. Raggiunge il 6,2% tra le famiglie con persona di riferimento di 65 anni e più, e scende al 5,7% per quelle di soli anziani, contro l'11,3% delle famiglie di soli giovani. A loro volta le famiglie costituite esclusivamente da stranieri sono colpite in maniera molto più grave in quanto nel 2023 la povertà assoluta toccava il 35,1% (569 mila famiglie), mentre era al 6,3% tra le famiglie composte unicamente da italiani (un milione e 520 mila famiglie). Il livello di istruzione dimostra ancora una volta di essere un elemento protettivo: la povertà riguarda il 13% delle famiglie con bassa istruzione, ma cala al 4,6% tra quelle con almeno un diploma.

Pure *tra chi lavora* si riscontra la *vulnerabilità economica*, con la crescita degli occupati i cui redditi non sono in grado di assicurare un livello di vita adeguato. Nel 2023, il 21,0% dei lavoratori era a basso reddito. Questa situazione è più diffusa tra le donne (26,6%), i giovani con meno di 35 anni (29,5%) e i cittadini stranieri (35,2%). In aggiunta, essa riguarda più frequentemente i lavoratori autonomi (28,9%) e i dipendenti con un contratto a termine (46,6%).

Le difficoltà nell'accesso ai *servizi sanitari* si evidenziano nella rinuncia alle cure, attribuibile a cause economiche, organizzative o connesse all'offerta. La percentuale delle persone che ha rinunciato a visite o esami clinici è aumentata dal 6,3% nel 2019 al 9,9% nel 2024, principalmente a motivo delle liste di attesa (6,8%) o delle difficoltà a pagare le prestazioni sanitarie (5,3%). A confronto con il 2023, il ricorso al privato è aumentato nell'ultimo anno dal 19,9 al 23,9% della popolazione. Dal 2019 è in crescita anche il disagio psicologico, che riguarda in particolare gli anziani, ma è in aumento tra i giovani, specialmente donne.

Negli ultimi quarant'anni, i *matrimoni* in Italia sono calati continuamente: da oltre 400 mila negli anni Settanta del secolo scorso a poco più di 280 mila a fine anni Novanta. Dopo la crisi del 2008, la riduzione è cresciuta ancora di più, raggiungendo il minimo storico nel 2020 con meno di 97 mila nozze, corrispondente pure la pandemia. Malgrado una ripresa parziale, nel 2023 i matrimoni sono tornati a calare, fermandosi a 184.207. I motivi del crollo della nuzialità sono strutturali. Da una parte, la denatalità ha diminuito il numero di giovani adulti, e dall'altra, sono mutati i comportamenti familiari: le unioni libere sono

sempre più comuni e vengono vissute come alternativa stabile o tappa intermedia prima delle nozze, spesso anche in presenza di figli. Il matrimonio è celebrato successivamente o è evitato del tutto. L'altra caratteristica specifica della seconda transizione demografica è la fecondità bassa e tardiva.

2. Le tendenze nel mondo del lavoro e nel sistema educativo

Negli anni più recenti, alla ridotta crescita economica si è accompagnato il buon andamento del mondo del lavoro: nel 2024 il numero degli *occupati* ha seguito a crescere in misura considerevole, sebbene a un ritmo inferiore a quello dell'anno precedente (+1,5%, dal +2,1). L'aumento del lavoro si riscontra principalmente tra gli occupati a tempo indeterminato, mentre quello a termine diminuisce del 6,8%. Nel primo trimestre del 2025 si è riscontrato un ulteriore consolidamento: secondo le stime preliminari, a marzo l'occupazione è rimasta stabile, ma il livello supera dello 0,7% quello di dicembre e dell'1,9 % - 450 mila unità - quello di marzo 2024. Alla fine del 2024 gli occupati hanno raggiunto i 23,9 milioni (+3,6% in media annuale rispetto al 2019); comunque, l'Italia continua ad essere il Paese con il tasso di occupazione tra i 15 e i 64 anni più basso d'Europa, soprattutto a motivo dei livelli inferiori di partecipazione e occupazione delle componenti giovanile e femminile.

Tra il 2019 e il 2024 il *tasso di occupazione* per la coorte 15-64 anni è cresciuto del 3,2% fino al 62,2%, pur rimanendo il 15% più basso della Germania, circa il 7% della Francia e il 4% della Spagna. L'aumento è stato più consistente dai 45 anni in su e tra i laureati (dal 79 all'82,2%), con un'estensione del differenziale con i meno istruiti (per i quali la percentuale sale solo di un punto, al 45,1%). Sono sempre notevoli le disparità di genere e territoriali: la prima invariata al 17,0%, la seconda tra Settentrione e Meridione in diminuzione al 23,1 ed al 20,4%. Il lavoro a tempo pieno e indeterminato si riferisce al 63% degli occupati, in crescita del 2,1% in paragone al 2023 e del 4,8% a confronto con il 2019, ma più di un terzo dei giovani occupati e un quarto circa delle donne hanno provato almeno una forma di vulnerabilità lavorativa. Nel 2024 l'82,9% degli occupati lavora a tempo pieno, ma il part-time si riscontra nel 30% delle donne e, spesso, non è una scelta.

Il nostro Paese, soprattutto dopo il Duemila, è stato *contraddistinto* da uno sviluppo economico modesto e da una dinamica molto debole della produttività. Questi fattori hanno condizionato l'andamento dei redditi e, più in generale, hanno ridotto le potenzialità di realizzazione personale e di benessere economico. Nel 2024, in termini reali, il Pil del nostro Paese era maggiore del 9,3% rispetto a

quello del 2000, mentre in Francia e Germania era aumentato di circa il 30% e in Spagna di oltre il 45%. In aggiunta, in Italia gran parte di questa crescita è stata effettuata prima della Grande recessione del 2008. D'altra parte, in termini pro capite (+5,5% in Italia), la distanza dalla Francia e dalla Spagna è stata parzialmente ridotta dalla transizione demografica e dalla differente dinamica migratoria, che ha permesso loro di limitare il declino demografico. In questo periodo sono aumentate le possibilità di occupazione ma non necessariamente quelle di benessere economico, poiché l'aumento della domanda di lavoro è stata più consistente nelle attività dei servizi ad alta intensità di lavoro, ridotta produttività e bassi salari. Nel 2024 a confronto con il 2000 questi fattori, insieme all'aumento contenuto della produttività, hanno provocato un arresto del Pil reale per ora lavorata e, di conseguenza, della dinamica salariale di medio-lungo periodo.

Malgrado i progressi registrati di anno in anno, il livello di *istruzione* della popolazione italiana rimane più basso della media europea. Solo due terzi degli adulti hanno conseguito almeno un diploma di scuola superiore e appena uno su cinque ha ottenuto un titolo universitario. A incidere sono il basso grado di istruzione delle coorti più anziane e la scarsa diffusione dei percorsi professionalizzanti terziari brevi, come quelli degli Istituti Tecnici Superiori. L'abbandono scolastico precoce rimane un problema serio, soprattutto tra i giovani stranieri e nel Sud. La situazione socio-economica delle famiglie continua a pesare notevolmente sui percorsi formativi, con disparità consistenti legate al titolo di studio dei genitori. Quanto alle competenze digitali, sempre più rilevanti nella vita quotidiana, l'Italia nonostante i miglioramenti evidenzia ancora un ritardo. Meno della metà della popolazione adulta possiede abilità digitali di base (45,8%, +0,1 dal 2021), una percentuale più bassa della media europea (55,5%) e lontana dagli obiettivi del decennio digitale (80% nel 2030). Permangono notevoli divari territoriali tra il Mezzogiorno e il resto del Paese e si riscontra una disuguaglianza generazionale molto ampia tra adulti e giovani, in grandissima parte connessa ai livelli di istruzione. Nel 2024, le disparità generazionali nell'uso regolare di *Internet* risultano consistenti: più del 92% delle persone tra i 10 e i 54 anni si connette abitualmente, ma la percentuale diminuisce al 71,5% tra i 65-69enni e al 44,3% tra i 75-79enni.

Un esito positivo delle trasformazioni strutturali che hanno riguardato il sistema economico è l'aumento dell'*occupazione qualificata* - misurata dalla percentuale di tecnici e professionisti - benché inferiore in paragone con le altre maggiori economie europee. Tra il 2000 e il 2024, essa è cresciuta da quasi un quarto a un terzo del totale degli occupati (in Francia e Germania nel 2024 era rispettivamente del 43 e 44%; in Spagna, del 37%). La crescita ha interessato con valori differenti tutte le circoscrizioni geografiche ed è stata maggiore tra gli occupati giovani.

Negli ultimi anni - specialmente dal 2020 - è cresciuta notevolmente anche la quota degli occupati in professioni ICT (nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione), un settore strategico per la competitività e l'innovazione dell'intero sistema economico, malgrado il gap accumulato precedentemente con le altre maggiori economie UE. In proposito, si evidenzia come l'obiettivo stabilito dall'Italia in relazione al Decennio digitale europeo sia di raggiungere l'8,4% del totale entro il 2030, da poco più del 4% attuale (per l'UE27 nel complesso l'obiettivo è di un raddoppio degli occupati, fino a quasi il 10%).

Il fattore più rilevante nel cambiare le specificità e le potenzialità professionali delle diverse generazioni è costituito dall'istruzione. Nel 1980 quasi la metà dei giovani tra i 15 e i 24 anni era già parte delle forze di lavoro, mentre tra i loro colleghi del 2024 gli attivi sono uno su quattro e più di due terzi risultano inattivi perché ancora frequentano itinerari di *studio e formazione*. Tra l'inizio degli anni '90 e il 2023 la porzione di laureati tra i 25-34enni è cresciuta dal 7 a oltre il 30%, e fino al 37,1% tra le donne, che in questa coorte di età hanno conseguito tassi di occupazione pari a quelli dei coetanei laureati. L'aumento del lavoro femminile costituisce un'altra trasformazione di grande importanza e ha permesso di compensare a livello familiare la diminuzione dei redditi individuali correlata al recente evento inflazionistico. Infatti, mentre nel 2024 in termini reali il reddito da lavoro per occupato era del 7,2% più basso in paragone al 2004, con riduzioni in tutte le coorti di età, a motivo della contrazione dei nuclei familiari e della crescita dei componenti attivi, nello stesso periodo si è registrato un aumento del 6,3% del reddito familiare equivalente. Nella prospettiva individuale, inoltre, l'effetto della caduta del reddito reale tra il 2004 e il 2024 è attenuato dal suo aumento lungo il ciclo di vita attiva, in particolare considerando il premio dell'investimento nell'istruzione, che oggi si estende a una quota più ampia di adulti. Nel medesimo periodo anche i divari di genere nei redditi risultano crescenti nel ciclo di vita ma - come per il lavoro - sono diminuiti considerevolmente per le generazioni più giovani.

Se l'evoluzione dell'economia non ha sempre permesso a tutti un elemento del benessere individuale, con particolare riferimento alle persone con livelli di istruzione meno elevati, la partecipazione al mercato del lavoro è aumentata, seppure secondo dinamiche diversificate sul piano *territoriale*. Tra il 2011 e il 2022, a livello nazionale la quota di adulti tra 18 e 65 anni che hanno percepito redditi da lavoro imponibili è cresciuta notevolmente (del 7,7%, fino al 70,4%) e anche il reddito mediano è aumentato del 4,2%. In ogni caso la collocazione territoriale ha continuato a condizionare notevolmente le opportunità.

Tenendo in conto di una generazione giovane, entrata nel mercato del lavoro precedentemente e in un contesto non facile, un *approfondimento* ha interessato i circa 550 mila giovani nati nel 1992, appena maggiorenni nel 2011 e trentenni

nel 2022. La disamina ha mostrato, specificamente, come la mobilità intergenerazionale sia stata ridotta, ma non sia mancata, evidenziando un ruolo non irrilevante delle capacità e delle scelte degli individui. La provenienza familiare è decisiva per la scelta e i risultati del processo formativo e, sulla loro base, per l'inserimento professionale e il reddito. Anche in relazione con le disponibilità economiche delle famiglie, ha ottenuto un titolo terziario il 17,6% dei giovani appartenenti a famiglie in cui nessun genitore poteva contare su un diploma (che costituiscono più della metà della coorte), contro i tre quarti dei figli della minoranza con genitori ambedue laureati (il 4%); tra i primi, più di un terzo non consegue neppure il diploma secondario. In positivo si può evidenziare che anche tra i giovani delle famiglie a bassa istruzione una parte non irrilevante ha concluso un ciclo universitario, e che più di un terzo di quelli provenienti da famiglie con i redditi equivalenti bassi a trenta anni disponeva di redditi imponibili medio-alti rispetto ai coetanei. Nell'insieme, i risultati professionali a trenta anni e il percorso economico tra il 2011 e il 2022 si presentano collegati con il livello conseguito negli studi, con il loro orientamento (con un vantaggio per le discipline tecnico-scientifiche) e con l'ambito territoriale di origine e il genere, ma anche con l'impegno personale nel conseguire l'eccellenza e con la disponibilità a spostarsi per cogliere opportunità migliori.

3. Un bilancio finale

Nel 2024, il consolidamento del rientro da una fase di elevata inflazione e la crescita dell'occupazione costituiscono *esiti positivi* per l'Italia; al tempo stesso non devono farci dimenticare i vincoli allo sviluppo e le disparità che impediscono uno sviluppo più sostenibile e inclusivo. Questi ostacoli si presentano specialmente pesanti per le giovani generazioni, diminuite nel numero ma più istruite rispetto alle precedenti, benché spesso caratterizzate da livelli di reddito e opportunità di occupazione più limitati in paragone agli altri maggiori Paesi dell'UE. Le disamine effettuate nel Rapporto hanno mostrato come le diverse generazioni abbiano dovuto affrontare l'inserimento nella vita economica e i cambiamenti sociali confrontandosi con un mondo del lavoro in rapida evoluzione produttiva e tecnologica. Le disparità territoriali e sociali hanno inciso spesso negativamente sulle possibilità di entrata e sviluppo nel mondo del lavoro, mentre maggiori livelli di istruzione e formazione tecnica e specialistica hanno permesso di migliorare la propria posizione professionale ed economica. I notevoli cambiamenti in corso nella qualità del lavoro, e in particolare l'elevazione molto veloce del capitale umano nelle generazioni più giovani, costituiscono una opportunità per accelerare l'innovazione digitale di imprese e pubbliche

amministrazioni. Questo processo deve essere potenziato, riservando particolare attenzione all'affermazione dei giovani nella nostra società, lottando contro le disparità ancora notevoli nell'accesso ai gradi più elevati di istruzione, favorendo l'inserimento professionale e i percorsi di carriera delle risorse qualificate, sviluppando comportamenti proattivi da parte delle imprese, in particolare nell'area dell'innovazione.

Sono presenti i due soliti *limiti*. Non si è trattato in maniera specifica delle scuole paritarie e specialmente delle loro problematiche sul piano economico. La IeFP non ha ricevuto la considerazione che avrebbe meritato come strategia di lotta alla dispersione scolastica e come un percorso particolarmente valido per la formazione di lavoratori qualificati.

Lavoro e contrattazione collettiva

Presentazione del XXVI Rapporto del CNEL

GUGLIELMO MALIZIA¹



Il XXVI Rapporto del CNEL delinea le dinamiche del mercato del lavoro e della contrattazione collettiva, servendosi dei risultati di studi e ricerche, scientificamente fondati, e delle informazioni di archivi del tutto attendibili. Le varie sezioni del documento e i relativi capitoli esaminano le questioni più rilevanti del mondo del lavoro e delle relazioni industriali che hanno contraddistinto nel 2024 l'economia dell'Italia.

Nel quadro dell'evoluzione del sistema economico, il Rapporto analizza un ventaglio ampio di questioni, evidenziando i problemi aperti e le proposte di soluzioni. Qui, ci si occupa solo di quelle che sembrano più significative per i *destinatari* della nostra Rivista².

1. Tendenze dell'occupazione

Nel 2024, come già nell'anno precedente, l'aumento del PIL è stato inferiore a quello dell'occupazione. Secondo la Banca d'Italia la crescita della occupazione può trovare un primo motivo nel minor costo del lavoro rispetto agli altri fattori produttivi (innovazione e beni energetici) e alla fragilità delle catene di approvvigionamento nella fase post-Covid. Inoltre, anche il fattore demografico avrebbe esercitato un ruolo notevole: è infatti aumentata la popolazione occupata nella fascia di età over 50 per il generale invecchiamento della popolazione ma anche per effetto delle riforme del sistema pensionistico degli ultimi anni

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

² Cfr. CNEL-CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO, *XXVI Rapporto. Mercato del Lavoro e Contrattazione Collettiva*, Roma, 23 aprile 2025.

che hanno diminuito in misura rilevante le uscite per anzianità e ritardato quelle per vecchiaia.

In tale quadro di modesta crescita economica, il totale degli occupati (dipendenti e indipendenti) è *aumentato* dell'1,5%, raggiungendo nel 2024 i 24 milioni e registrando un incremento da parte delle donne che, per quanto ancora insoddisfacente, le ha portate a superare nel complesso la cifra di 10 milioni. L'occupazione è cresciuta di 352 mila unità, per effetto principalmente dell'aumento degli over 50 e dei dipendenti a tempo indeterminato (+3,3% rispetto al 2023). Anche se leggermente, sale il numero dei lavoratori indipendenti (+47mila), mentre diminuisce del 7% l'occupazione temporanea, che tuttavia riguarda ancora 2,75 milioni di dipendenti.

Le *attivazioni* di rapporti di lavoro hanno raggiunto la cifra di 10 milioni e 142 mila, registrando una crescita dello 0,5% in rapporto al 2023. Tuttavia di esse solo il 16% (nel 2023 il 17,2%) sono state a tempo indeterminato, mentre nei rimanenti casi si è trattato di contratti temporanei (tempo determinato, collaborazioni, lavoro a chiamata, stagionale, somministrazione). Pertanto, si può concludere che i contratti temporanei sono divenuti il principale canale di accesso al lavoro e il loro uso risulta correlato in misura rilevante con il ciclo economico.

Nel nostro Paese il numero di occupati con forme di *part-time involontario* continua ad essere alto, anche se in diminuzione negli ultimi anni. In questa tipologia rientra la maggior parte dei lavoratori - principalmente la componente femminile - assunti a tempo parziale, posizionando l'Italia sopra la media europea (29,8% vs 27,9%). Ancora dal punto di vista della qualità del lavoro, è necessario monitorare il fenomeno del lavoro *autonomo non genuino*, che si serve di contratti di collaborazione e partite IVA organizzate con orari di lavoro fissi e in regime di mono-committenza.

Sempre in tema di qualità dell'occupazione vanno prese in considerazione le *ore lavorate nell'arco dell'anno*. In relazione al 2023 queste per dipendente si sono ridotte dello 0,3%, con un calo maggiore nell'industria (-1,1%) e una leggera crescita nei servizi (+0,2%). In relazione ai dati considerati si deve tener conto che nei tassi di occupazione sono conteggiati anche i periodi di orientamento e formazione effettuati in contesto lavorativo, come nel caso dei tirocini extracurricolari, che presentano nel mercato del lavoro italiano criticità di uso rispetto alla reale attuazione della dimensione formativa, in particolare nel caso dell'apprendistato professionalizzante che dovrebbe essere la modalità privilegiata di accesso nel mercato del lavoro. Notevole problematicità continua a riscontrarsi nei *tassi di lavoro sommerso*, fra i più elevati in Europa, e nell'occupazione della componente più vulnerabile del mercato del lavoro di cui, però, ci si occuperà nella sezione successiva. Pertanto, benché abbia raggiunto il 62,2%,

il *tasso di occupazione italiano* rimane il più basso dell'UE e, in particolare, si colloca al di sotto di ben il 15,2% rispetto alla Germania, del 6,8% rispetto alla Francia, del 3,9% rispetto alla Spagna.

Desta particolare preoccupazione il numero notevole di persone *inattive*: infatti, vi rientra il 33,4% della coorte in età di lavoro, di cui 7,8 milioni sono donne. In confronto alla media UE, il tasso di inattività della fascia 15-74 anni è più elevato del 7,5% (Italia 42,2%, UE 34,7% nel 2024)

2. Donne, giovani, disabili, migranti e divari territoriali

Rispetto ai principali Paesi europei, nel mondo del lavoro italiano continuano a essere presenti criticità particolarmente nell'occupazione *femminile e giovanile*, che si conferma tra le più basse nell'UE con una disparità, nel gruppo di età 15-29, rispettivamente del 12,9% e del 15% in paragone alla media europea. Se nel 2024 il nostro tasso di occupazione era inferiore alla media UE dell'8,6%, il divario saliva al 12,9% tra le donne. Inoltre, il tasso degli uomini era al 71,1%, mentre quello delle donne raggiungeva appena il 53%.

Lo scarto è molto consistente anche nel tasso di *inattività*: 24,4% per gli uomini e 42,4% per le donne. La bassissima partecipazione al lavoro della componente femminile resta uno dei più rilevanti problemi del mondo del lavoro del nostro Paese.

Nel 2024 i *NEET*, ossia i giovani della coorte 15-29 anni che non studiano, non lavorano e non sono impegnati in un percorso di formazione, ammontavano in Italia a circa 1,34 milioni. Si tratta di un numero elevato, fra i più alti nell'UE che, tuttavia, evidenzia una diminuzione significativa (-4,8%) in paragone all'anno precedente. Nel 33,6% dei casi la popolazione dei NEET include i disoccupati, mentre nel 66,4% si tratta di inattivi, dei quali il 33,9% non cerca attivamente lavoro e il restante 32,5% rappresenta le cosiddette "forze di lavoro potenziali", costituite dagli inattivi disponibili a lavorare ma non alla ricerca attiva di un'occupazione e dagli inattivi che cercano un'occupazione ma non sono disponibili immediatamente. Nel Meridione il fenomeno NEET si riscontra con percentuali più che doppie in relazione a quelle del Settentrione e, sebbene nel caso del possesso di una laurea si riduca ovunque il numero dei NEET, anche fra i laureati al Sud la percentuale resta alta con il 17,7% contro il 12,7% del Centro e il 7,9% del Nord. La presenza più elevata di NEET si registra tra i diplomati con una cifra complessiva del 17,8% (26,8% al Sud, 15,7% al Centro e 11,5% al Nord). Il gruppo di età 15-29enni con un titolo di studio fino alla licenza media evidenzia una percentuale che si colloca al 21% al Sud, al 9,4% al Centro e all'8,5% al Nord.

Il tasso di occupazione nella coorte 25-34 anni è cresciuto dal 68,1% del 2023 al 68,7% del 2024, ma il rispettivo tasso di inattività è aumentato nello stesso biennio dal 24% al 24,4%. Nel gruppo di età 15-24 anni il tasso di occupazione è calato dal 20,4% del 2023 al 19,7% del 2024, mentre il corrispondente tasso di inattività è cresciuto dal 73,6% al 75,3%. Riguardo alla *componente giovanile* rimangono, inoltre, *notevoli problemi* connessi alla durata troppo lunga del passaggio dalla scuola al lavoro, all'utilizzazione impropria dei tirocini formativi e di orientamento extracurricolari, alla ancora limitata diffusione di consolidati percorsi duali di formazione e lavoro, al ricorso ridotto all'apprendistato, alla notevole discontinuità lavorativa e alle forme di lavoro subordinato mascherate come autonomo. L'apprendistato è troppo spesso utilizzato solo in vista della diminuzione del costo del lavoro e ancora poco per la sua dimensione formativa e della crescita della qualità e produttività del lavoro.

Va infine rilevato il fenomeno della *emigrazione dei giovani in altri Paesi* (352mila nel corso del decennio 2013/22 nella fascia 25-34 anni, con una tendenza all'aumento del numero complessivo annuo e di quello dei laureati sino al 50%) non compensato dalle quote di ingresso di giovani stranieri in Italia, con le ovvie conseguenze sul piano della demografia, della natalità, della propensione all'innovazione e, quindi, della crescita.

Le persone con *disabilità* continuano a scontrarsi con ostacoli rilevanti nell'accesso al mercato del lavoro malgrado i miglioramenti normativi degli ultimi anni. Si osserva una situazione preoccupante contraddistinta da disegualianze strutturali e criticità stabili, che riducono le opportunità di inclusione lavorativa. Nel 2023 solo il 33% delle persone con disabilità con gravi limitazioni e il 57% di quelle con disabilità non grave era occupato rispetto al 62% della popolazione senza condizione di disabilità. La disparità è anche maggiore tra i disoccupati dove le persone con disabilità costituiscono una percentuale notevolmente più elevata, rispettivamente 16,6% e 14,4% in paragone a quelle senza condizione di disabilità che si colloca al 12%. Inoltre, il caso dei ritiri precoci dal lavoro colpisce in misura maggiore le persone con disabilità grave con una cifra quasi tripla in paragone agli altri lavoratori: 5,7% vs 2,3%.

La situazione dei *giovani con disabilità* è particolarmente problematica con due terzi che non lavorano né studiano, rispetto a un dato molto più basso tra i coetanei senza disabilità. La mancanza di politiche efficaci rischia di pregiudicare irrimediabilmente il futuro di un'intera generazione. Per ovviare queste criticità si richiedono provvedimenti concreti, incominciando da investimenti specifici nella formazione e incentivando le imprese a realizzare ambienti lavorativi più inclusivi e a prevedere condizioni contrattuali che assicurino pari opportunità.

Quanto al tasso di occupazione della popolazione *straniera* non UE (15-74 anni), esso nel nostro Paese si colloca al 60,7% (+ 0,6% rispetto al 2023), men-

tre quello dei cittadini UE si situa al 63,8%. L'incidenza sulla forza lavoro totale si attesta al 10,9%, mentre nell'anno precedente era pari al 10,5%. Esaminando la tipologia di lavoro, il più richiesto è quello di bracciante agricolo con il ricorso a contratti brevi. Seguono, con contratti di lungo periodo, gli addetti all'assistenza personale, i camerieri e le professioni assimilate. Poco meno dell'87% degli occupati stranieri nel 2023 disponeva di un contratto da dipendente, mentre il rimanente 13,2% aveva un contratto di lavoro autonomo. Nel 2024 i lavoratori migranti hanno ricevuto un salario orario più basso del 26,3% a confronto con quello dei lavoratori italiani. Tale disparità è maggiore della media UE ed è cresciuta rispetto alla percentuale del 21,6% del 2006. Per le lavoratrici migranti, il divario è ancora più rilevante perché alla disuguaglianza salariale generale si somma quella di genere.

Problematico è anche l'andamento dei tassi di occupazione considerati in una *ottica territoriale*, con un tasso di occupazione del 69,7% nel Settentrione, del 66,8% nel Centro e del 49,3% nel Meridione. Il Sud rimane quindi la circoscrizione con il più basso tasso di occupazione, inferiore del 12,9% rispetto al dato nazionale e con il più elevato tasso di disoccupazione (11,9%) e di inattività (43,9%) soprattutto della componente femminile.

3. Relazioni industriali e salute dei lavoratori

Riguardo alle prime, il Rapporto ha individuato alcune linee di tendenza per il 2024. In primo luogo, continua il recupero delle *retribuzioni* contrattuali, nel quadro di un andamento di lungo periodo che vede i salari in Italia rimasti sostanzialmente stagnanti per tre decenni: aumento dell'1% rispetto al 33% medio dell'area OCSE. Inoltre, si osserva una consistente concentrazione della copertura contrattuale, che si contrappone notevolmente alla frammentazione numerica dei contratti collettivi nazionali di lavoro registrati presso il CNEL.

I dati dell'Archivio nazionale dei contratti collettivi di lavoro mostrano la presenza di un *numero* notevole di contratti in ciascun settore, ma se si fa ricorso a una soglia di rilevanza statistica (ad esempio dell'1% del totale dei lavoratori censiti dal modello "uniemens"³ nel settore di riferimento) risulta che i CCNL applicati in modo significativo ammontano di solito a poche unità. Per esempio, se si prende in considerazione il settore metalmeccanico, dal flusso informativo "uniemens" emerge che i primi quattro CCNL si riferiscono a più del 98% dei la-

³ Il servizio, denominato flusso "uniemens", permette di inoltrare le denunce mensili relative ai lavoratori dipendenti della gestione privata, ed è obbligatorio per tutti i datori di lavoro.

voratori del settore. Dall'esame effettuato dal CNEL risulta che i CCNL sottoscritti dalle organizzazioni datoriali e sindacali comparativamente più rappresentative riguardano oltre il 96% dei dipendenti del settore privato (esclusi "agricoltura" e "lavoro domestico e di cura") censiti dall'INPS per mezzo del flusso "uniemens" e al 100% dei dipendenti del settore pubblico contrattualizzati.

Al 31 dicembre 2024, i contratti collettivi nazionali di lavoro depositati presso il CNEL, ammontavano a 1.017 di cui 388 vigenti e 629 scaduti, la maggior parte dei quali non sottoscritti da Cgil, Cisl e Uil, di cui più di 100 da oltre 10 anni. I 1.017 contratti collettivi sono applicati a 14.628.361 lavoratori. Nel settore pubblico sono stati censiti 23 contratti collettivi, mentre 46 sono gli accordi economici collettivi relativi ad autonomi e parasubordinati. In totale sono 722 i contratti collettivi che vengono applicati a meno di 1.000 lavoratori.

Dei 1.017 contratti appena citati, i 74 che risultano non rinnovati da almeno 10 anni, sono applicati a 40.123 lavoratori. Il totale dei lavoratori *in attesa di rinnovo* al 31 dicembre 2024 assommava a 6 milioni 389 mila (nel 2023 erano circa 7,7 milioni), a fronte di 8 milioni 349 mila a cui si applicavano contratti rinnovati. Al 31 dicembre 2024 la percentuale di dipendenti coperti da CCNL rinnovato era del 56%, con punte del 13% nel settore trasporti, del 19% nel settore meccanica, del 35% nei tessili, del 93% dei chimici e del 95% del terziario e servizi.

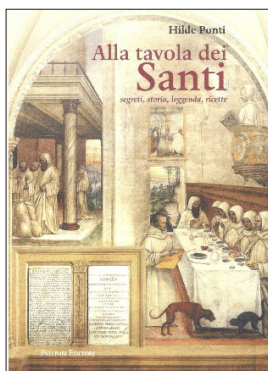
Il Rapporto CNEL conferma che pratiche di dumping contrattuale sono diffuse in determinate aree geografiche e in specifici settori produttivi, con particolare incidenza nel terziario di mercato dove si riscontra una presenza di contratti collettivi in diretta concorrenza con quelli conclusi dalle organizzazioni sindacali e datoriali comparativamente più rappresentative. Da ultimo andrà preso in considerazione che i rinnovi contrattuali del 2024 si sono impegnati a equilibrare i bisogni di tutela dei lavoratori con le esigenze di introdurre una organizzazione del lavoro più produttiva e con il diffondersi di prime forme di regolazione dei sistemi di intelligenza artificiale, prevenendo una delle sfide centrali della contrattazione futura ed evidenziando la capacità del sistema di relazioni industriali di saper cogliere le trasformazioni tecnologiche.

Il Rapporto di quest'anno mostra, pertanto, la *buona tenuta* del sistema di relazioni industriali rispetto alle sfide con cui l'Italia si sta confrontando, con particolare riferimento alla produzione contrattuale delle organizzazioni sindacali e datoriali comparativamente più rappresentative che coprono la quasi totalità dei rapporti di lavoro del settore privato.

Nel 2024 sono cresciute le denunce per *malattia professionale* (+15.745 pari al 21,6%), che si sommano all'aumento del 2023 (+12mila o il 20% circa). Al contrario sono diminuiti leggermente gli infortuni denunciati all'INAIL nello stesso anno (-3.453 lo 0,7%) rispetto al 2023 quando erano già in calo del 16% in paragone al 2022 (-112mila).

Sul piano nazionale, i dati mettono in risalto una diminuzione, in particolare, delle denunce di infortuni avvenuti in occasione di lavoro (-19%, 8mila in valore assoluto), mentre crescono (+5%, +4,5mila) quelle riguardanti infortuni in itinere, che si sono verificati nel percorso tra casa e luogo di lavoro. Focalizzando l'attenzione sui *casi mortali* denunciati all'INAIL, i dati provvisori del 2024 evidenziano una crescita del 4,7% in relazione all'anno precedente, da 1.029 a 1077. Ad aumentare in misura più consistente sono quelli in itinere, passando da 239 a 280, mentre quelli in occasione di lavoro crescono di 7 casi da 790 a 797.

Come *conclusione generale*, si può dire che il mercato del lavoro italiano ha dato negli ultimi anni esiti quasi *miracolosi* e insieme segnali di aumento delle *difficoltà strutturali* che lo caratterizzano. A fronte dei risultati storici del numero assoluto di occupati e del massimo del tasso di occupazione restano i problemi altrettanto storici delle criticità del lavoro per giovani e donne e i problemi crescenti delle imprese a reperire le competenze necessarie.



PONTI H., *Alla tavola dei Santi*. Segreti, storia leggenda, ricette, Bastiglia (Modena), Palombi Editori, 2025, pp. 181.

Segnalo un altro bel libro di un'Autrice di cui ho già presentato un volume, altrettanto valido, tempo fa in Rassegna CNOS. Anche l'attuale può essere utile per i lettori della Rivista e aiutare nel preparare il nuovo anno formativo.

Un primo importante pregio di questa opera è di fornire un quadro preciso e attraente della evoluzione della santità nella Chiesa. La relativa storia va dal I secolo fino alle soglie del XX. In contemporanea il volume descrive i cambiamenti nel tempo del mondo gastronomico popolare, collegandolo alle grandezze dei Santi. Sono due caratteristiche che possono rendere il volume utile per l'Istruzione e la Formazione Professionale Salesiana in quanto consente di conoscere la storia della Chiesa e, agli allievi dei corsi di ristorazione, di seguire l'evoluzione dei gusti e delle preferenze culinarie.

Il punto di partenza è San Paolo, il fariseo intransigente persecutore dei Cristiani, che Gesù converte sulla via di Damasco in Apostolo dei Gentili. La scelta è pienamente condivisibile, dato che l'influenza storica di Paolo nell'elaborazione della teologia cristiana è stata enorme: mentre i Vangeli si occupano prevalentemente di narrare le parole e le opere di Gesù, le lettere paoline definiscono i fondamenti dottrinali del valore salvifico della sua Incarnazione, Passione, Morte e Risurrezione.

Molto rilevante è anche l'altra figura che rientra nella Chiesa Antica, quella di San Gregorio Magno. La Chiesa Occidentale lo venera anche come un suo dottore: inoltre, è ritenuto il grande moralista del Medioevo.

Di quest'ultima epoca l'Autrice segnala Santa Brigida e Santa Rita da Cascia. La prima, nata in Svezia da una famiglia aristocratica, è divenuta alla morte del marito religiosa e fondatrice dell'Ordine del Santissimo Salvatore; ella va pure celebrata come Patrona della Svezia e compatrona di Europa. È stata una mistica – in proposito si possono citare le Rivelazioni ricevute da Gesù, da Maria e da alcuni Santi durante alcune esperienze straordinarie –, ma anche si dedicò alla cura dei meno abbienti e cercò di far ritornare Papa Urbano V da Avignone. La seconda, la Santa delle cause impossibili, con la sua semplicità è entrata nel cuore di milioni di devoti in tutto il mondo, quanti cercano una strada per affrontare con speranza la vita quotidiana spesso costellata di difficoltà.

Altrettanto rilevanti e rappresentativi sono i Santi della Chiesa delle Riforme. In primo luogo, si tratta di San Filippo Neri che, fiorentino d'origine, si trasferì, ancora molto giovane, a Roma, dove decise di dedicarsi all'apostolato, radunando attorno a sé un gruppo di ragazzi di strada, facendoli cantare e giocare e avvicinandoli alle celebrazioni liturgiche sino a farne il nucleo iniziale della Congregazione dell'Oratorio. Viene, poi, presentato il Cardinale San Carlo Borromeo, Arcivescovo di Milano, che è considerato tra i massimi riformatori della Chiesa cattolica nel XVI secolo, in quanto anima e guida della Controriforma. Segue il Santo dei giovani e per i giovani, Luigi Gonzaga, che divenuto gesuita, rinunciando al titolo e all'eredità, si dedicò agli umili e ai malati, distinguendosi soprattutto durante l'epidemia di peste che colpì Roma nel 1590 e dove trovò egli stesso la morte nel servizio ai moribondi.

Certamente valida è la scelta di San Giovanni Bosco per rappresentare la Chiesa della modernità, lui che voleva essere sempre all'avanguardia del progresso. Sacerdote ed educatore, amato dai giovani e pastore santo, ha dato un contributo essenziale alla Chiesa e alla società civile con le sue istituzioni educative (oratori, scuole, centri di formazione tecnico-professionale), con le sue opere sociali al servizio dei giovani più poveri e con la sua riflessione e prassi pedagogica (Sistema Preventivo).

L'Autrice, Hilde Catalano Gonzaga Ponti, non ha pubblicato solo le due opere che sono state presentate in Rassegna CNOS. Scrittrice e giornalista, attenta osservatrice dell'alimentazione e dell'evoluzione del gusto nelle varie età, è membro dell'Accademia Italiana della Cucina, fondata nel 1953 da Orio Vergani. Ha pubblicato più di trecento racconti, alcuni raccolti in un agile volume dal titolo *Strass* - segnalato da Umberto Eco nella sua rubrica de *L'Espresso* "La bustina di Minerva" - inserito in una Collana diretta da Milena Milani, con autori come Camilo José Cela (Premio Nobel per la Letteratura nel 1989) e Mircea Eliade. Ha intervistato per Riviste Letterarie di chiara fama e per l'AGI (Agenzia Italia) centinaia di scrittori di tutto il mondo. Nel 2018 ha vinto il Premio Internazionale Pontremoli - Sezione Ricerca Storica, con il libro *Alla mensa dei Pontefici. Segreti e virtù delle corti papali*, pubblicato da Palombi Editori.

G. Malizia



De Toni A.F.¹, *Decalogo della complessità. Agire, apprendere e adattarsi nell'incessante divenire del mondo*, Milano, Guerini e Associati, 2024, pp.148.

Un libro che porta finalmente chiarezza sul concetto di complessità, concetto che viene spesso citato senza essere compreso fino in fondo. Questo libro porta comprensione e perfino stupore: leggendolo, capiremo che la complessità la viviamo tutti i giorni, nelle nostre azioni quotidiane, nel nostro lavorare in organizzazioni, nelle relazioni sociali. La complessità non è nata in tempi recenti, ma affonda le sue origini nelle origini del mondo: ogni sistema vivente – vegetale, animale, fisico, biologico, sociale – è un sistema complesso e non potrebbe non essere altrimenti (non sarebbe un sistema). La complessità non è la somma quantitativa delle singole parti, ma molto di più sul piano qualitativo: ogni sistema innanzitutto si auto-organizza, ovvero non segue un copione prestabilito, ma trova soluzioni inedite a seconda dell'ecosistema in cui agisce;

inoltre, è emergente, ovvero ha la proprietà di diventare altro rispetto a cos'era. Per esempio, la molecola dell'acqua non è liquida: lo diventa quando le molecole si uniscono e formano la pioggia; la qualità liquida è pertanto una qualità emergente. Allo stesso modo, dal cervello emerge la mente come qualità emergente e non è la somma quantitativa dei neuroni, ma una qualità emergente superiore. Il libro si divide in 10 capitoli, quanti sono i punti di un decalogo proposto dall'autore.

1. La complessità è sempre esistita

Il cambiamento e non la stasi è la nostra condizione abituale, la costante del nostro vivere. Il cambiamento è sempre più interconnesso in quanto viviamo in sistemi sempre più interdipendenti: ciascuno di noi appartiene simultaneamente a diverse reti sociali. Il cambiamento è sempre più accelerato, più discontinuo, non lineare.

2. La complessità aumenta sempre

Prima, semplicemente, non ce ne accorgevamo perché era lenta: ora che siamo costretti a cambiamenti sempre più repentini, la percepiamo. Purtroppo, non si può tornare indietro e semplificare le cose: la complessità è irreversibile. Importante è capire che gli individui sono consapevoli solo di chi gli sta più vicino e che tendono ad allinearsi alla direzione media dei vicini. Tuttavia, è proprio così che aumentiamo le nostre probabilità di sopravvivenza: passando da regole semplici a comportamenti complessi, i quali generano resilienza.

3. Esiste un lato chiaro e un lato oscuro della complessità

Osservando gli animali, notiamo che i comportamenti complessi comportano maggiori probabilità di sopravvivenza: il volo di uno stormo di uccelli rende difficile la caccia ai falchi pellegrini, ma anche i moscerini si muovono in modo complesso proprio per rendere difficile la caccia alle rane. Quindi, a seconda che siamo uccelli o falchi, moscerini o rane, la complessità è positiva o negativa, ovvero aumenta o diminuisce la nostra sopravvivenza.

4. La firma della complessità è la legge di potenza

Distribuzione gaussiana e distribuzione a legge di potenza: di cosa stiamo parlando? Parliamo di statistiche e prevedibilità degli eventi. Solitamente siamo abituati a ragionare in base ai valori medi di un dato insieme con una varianza contenuta: per esempio, l'altezza media di una popolazione, rappresentata da una curva gaussiana – i valori medi sono quelli maggioritari. Nella complessità, invece, le variabili provocano andamenti esponenziali: per esempio, se dovessimo rappresentare i

¹ De Toni è professore ordinario di Ingegneria Economica Gestionale presso l'Università di Udine, dove insegna Gestione dei Sistemi Complessi. Attualmente è sindaco di Udine.

collegamenti aerei fra le città di un paese, i valori medi non funzionerebbero: troveremmo pochi aeroporti da cui partono e arrivano moltissimi voli e molti aeroporti magari con un solo collegamento aereo. La complessità si misura seguendo la legge di potenza, non la curva gaussiana.

5. La complessità si manifesta secondo modelli ricostruibili ex post

I sistemi complessi sono sistemi dinamici, con risposte non lineari, che evolvono nel tempo secondo modelli che emergono durante il fenomeno stesso, modelli che non sono conosciuti ex ante e sono ricostruibili solo ex post. Nella complessità, non voliamo con un aereo, ma con un aliante: la traiettoria potrà essere ricostruita solo ex post, disegnata durante il volo secondo le mutevoli condizioni atmosferiche e delle scelte in tempo reale fatte dal pilota. Lo schema di azione non è allora: analisi - pianificazione - implementazione, ma: azione - apprendimento - adattamento. Per i problemi complessi non esiste una soluzione ottimale, ma solo soluzioni contingenti legate al contesto.

6. Esiste il dilemma della complessità

Il dilemma è il seguente: di fronte a un problema complesso, abbiamo sempre due alternative: la prima è quella di aumentare le nostre capacità per affrontare il problema, la seconda è quella di limitare l'ampiezza del problema, lasciarne fuori una parte e concentrarci su una sua porzione. Rimarrà comunque sempre un gap tra il problema da risolvere e le capacità disponibili: questo spazio è riempito dall'azione degli individui, dall'intraprendenza personale, dalle capacità auto-organizzatrici degli uomini, insomma, dalla loro libertà.

7. La complessità del mondo sociale è la più elevata

I mondi in cui viviamo - fisico, biologico, sociale - sono a complessità crescente, ovvero da una complessità disorganizzata si passa a una complessità organizzata. Ma nel terzo mondo, quello appunto sociale, gli approcci quantitativi mostrano i loro limiti. L'approccio narrativo, il raccontare una storia, è l'ultima spiaggia che ci rimane per comprendere e interpretare il mondo complesso delle relazioni sociali. La mente umana non è stata modellata per le storie, ma dalle storie. La funzione narrativa ci fornisce informazioni, valori, emozioni: ci plasma. Per entrare nella mente umana, un messaggio ha bisogno di una storia che sappia creare un coinvolgimento emotivo e, in questo, la narrativa funziona meglio della saggistica.

8. Complessità, paradossi e metamorfosi: l'intreccio nascosto

Il conflitto è un fenomeno necessario all'interno delle organizzazioni, purché venga gestito; troppo conflitto non va bene, ma nemmeno poco conflitto non va bene. Le organizzazioni sono permeate da diversi punti di vista, da prospettive differenti. Tali differenze sono necessarie per la sussistenza stessa della complessità. Il conflitto diventa una leva organizzativa e le tensioni organizzative sono espressione della vitalità di un'organizzazione.

Il punto è che ogni organizzazione umana è paradossale: anche il più semplice sistema umano acquista capacità di adattamento solo se è in grado di tenere vive esigenze contrapposte.

9. Autonomia e cooperazione: il mix per navigare nella complessità

Le organizzazioni funzionano se il potere viene distribuito. Attenzione: il punto è che il potere non è a somma zero, ma a somma variabile. Ciò significa che, se il dipendente ha un micropotere, questo non inficia il potere della dirigenza: un decentramento del potere accresce l'autonomia delle persone e la promozione della loro cooperazione e questo non mette in discussione il potere gerarchico, ma al contrario favorisce la corresponsabilità. Perché cooperazione e corresponsabilità sono processi chiave per governare la complessità.

10. Pensiero complesso e azione semplice.

In ultima analisi, per ottenere la semplicità è necessario attraversare la complessità: dobbiamo sviluppare un pensiero complesso per poter giungere a un'azione semplice. Abbiamo bisogno di un pensiero complesso che è un pensiero fluido, che esplora e che connette luoghi lontani. Ogni porto è solo una tappa provvisoria di una navigazione incessante.

Chiuso C.
ISRE



COLOMBO M.¹, *Contributo allo studio del moderno apprendistato. Una lezione dal passato su mestieri, innovazione, corpi intermedi*, Milano, ADAPT University Press, 2025, pp. 256.

Studiando questo libro, destinato ai formatori professionali in primis, il lettore potrà riflettere sull'importanza fondamentale dell'apprendistato e del sistema duale. Il libro propone un excursus documentatissimo sulla nascita dell'istituto dell'apprendistato e sulla sua importanza capitale nell'epoca preindustriale al tempo delle corporazioni.

Le gilde erano gruppi per lo più omogenei di lavoratori, piccoli artigiani o mercanti accomunati dallo svolgimento dello stesso mestiere; al loro interno le gilde presentavano una forte eterogeneità, dipendente dalle attività produttive svolte da queste realtà.

Esse avevano una funzione oggi andata perduta: l'apprendistato per molti secoli è stato il principale percorso formativo e lavorativo grazie al quale i giovani acquisivano le competenze utili allo svolgimento di un mestiere. Non solo: era lo strumento centrale per il raggiungimento di finalità sia sociali che economiche, tramite la costruzione dell'identità professionale del giovane attraverso l'apprendimento di un lavoro mirante a insegnarli non solo la dimensione tecnica, ma anche quella valoriale e morale del mestiere. Il maestro acquisiva vere e proprie responsabilità genitoriali nei confronti dell'apprendista che ospitava in casa fornendogli, frequentemente, vitto e alloggio.

L'apprendista imparava il mestiere attraverso l'apprendimento mimetico, basato sulla trasmissione di conoscenze tacite e incarnate attraverso il lavoro comune, con una progressiva autonomia: a sua volta, sarebbe potuto un giorno diventare maestro del mestiere scelto. Le gilde avevano anche e soprattutto una funzione sociale e religiosa che forniva una precisa identità sociale all'apprendista, il quale faceva il suo ingresso in società attraverso il "capolavoro", una vera e propria prova finale nella quale il giovane doveva dare prova delle proprie abilità attraverso la creazione di un manufatto realizzato in autonomia, tale da dimostrare il raggiungimento della maestria del mestiere. Esso garantiva l'identità sociale del giovane, riconosciuto oramai come adulto e libero cittadino a partire dal mestiere svolto e grazie alla dimensione collettiva nella quale era inserito.

La capacità formativa del lavoro va qui cercata nell'ontologia dell'esperienza lavorativa preindustriale: pratica, incarnata, collaborativa, plurale, partecipata. L'artigiano del contesto preindustriale era un "lavoratore della conoscenza", possedeva cioè un sapere pratico cui era riconosciuto un importante valore pubblico.

Tutto questo perdurò fino alla rivoluzione industriale, che cambiò radicalmente il volto della società europea introducendo un sistema nuovo che continua fino a oggi: il sistema capitalistico. La svolta fu la dimensione nazionale che il capitalismo acquisì: gli Stati aiutarono e sovvenzionarono gli industriali, fornendo loro manodopera a basso costo e non qualificata. Lo sradicamento e l'alienazione del lavoratore fu tremenda: non solo perse il proprio riconoscimento sociale e le competenze necessarie a svolgere con maestria il proprio mestiere, ma diventò *serf* (servo) che vendeva le uniche cose che possedeva: il proprio corpo e il proprio tempo.

Le gilde vennero travolte dalla rivoluzione industriale con varie tempistiche e modalità nei singoli paesi europei, lasciando spazio allo sfruttamento del padrone nei confronti del dipendente. Il declino del potere delle gilde fu direttamente proporzionale alla crescita del potere dei nascenti Stati nazionali, che andava a minare non solo l'autorità di queste istituzioni, ma metteva anche in crisi le coordinate della loro azione di regolazione sociale e coordinamento, superando la dimensione urbana nel ricomprendere territori sempre più ampi.

¹ Colombo è attualmente Senior Research Fellow e Presidente della fondazione ADAPT.

Si assistette a una vera e propria mutazione del rapporto tra uomo e tecnica: non più dominazione del primo verso la seconda, ma sua sottomissione e nascita di una strumentalità astratta nel quale l'esperienza lavorativa della persona che lavorava si riduceva a essere uno dei fattori produttivi, appendice di un'organizzazione che non era determinata dal lavoratore ma, anzi, lo dominava. Il tempo, per la prima volta, non fu più misura *per* il lavoro, ma *del* lavoro.

Molti uomini si spostarono verso i nascenti centri manifatturieri; le donne, col declino del lavoro a domicilio, cercarono altresì impiego nelle fabbriche e si portarono dietro i figli.

Con la separazione tra capitale e lavoro nacque il capitalismo, basato sul possesso esclusivo dei mezzi di produzione da parte dell'imprenditore che sfruttava il plusvalore generato dalla forza lavoro impiegata. Questa polarizzazione generò la nascita delle classi sociali. Si aggiunga la promulgazione di leggi nazionali miranti a favorire i grandi capitalisti.

Ai giovani non si chiese più di imparare un mestiere: essi divennero forza-lavoro che vendeva il proprio tempo in cambio di una retribuzione, senza bisogno di essere competenti. Il tempo venne militarizzato: campanella, divisa, subordinazione, disciplina.

Ecco, quindi, il sorgere dei sindacati come necessità di migliorare le condizioni di lavoro – si badi bene, non più le competenze e la libertà della persona e la costruzione della sua identità sociale, ma la riduzione dello sfruttamento chiedendo più salario e orari di lavoro minori. Le terribili condizioni di lavoro diffuse nelle nuove fabbriche, l'impoverimento dei lavoratori e la loro subordinazione nelle manifatture industriali al potere gerarchico dei capitalisti e la nascita del mercato del lavoro furono i fattori alla base della nascita delle prime organizzazioni sindacali. L'operaio non sarebbe mai potuto diventare padrone, come un tempo l'apprendista sarebbe poi diventato maestro. I lavoratori manuali si coalizzarono contro i capitalisti dato l'abisso creato tra loro dai nuovi mezzi produttivi e dalle trasformazioni socioeconomiche.

Oggi il tema non è certamente quello di ritornare indietro nel tempo su posizioni di anticapitalismo romantico (che nel Novecento produssero Fascismo e Nazionalsocialismo), ma di guardare avanti con il tentativo di ridare valore a questa forma fondamentale di apprendimento basato sul lavoro per superare l'astrazione dell'educazione formale e formare la persona, oltretutto il professionista, alle sfide delle transizioni digitali, ecologiche e sociali in atto.

Chiusso C.
ISRE



ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. Vent'anni dopo*, Roma, CNOS-FAP ETS, Quaderno 14, 2025, pp. 284.

Un quaderno fondamentale per i formatori professionali: lo stato dell'arte della IeFP 20 anni dopo i 2 decreti legislativi attuativi del 2005 (*Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e formazione; Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*).

In questo quattordicesimo numero della serie di Quaderni dedicati alla IeFP, l'autore aggiorna le caratteristiche di quello che, secondo la normativa vigente, è un'articolazione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione. Il problema è ancora una volta la mancanza di un sistema nazionale per una filiera strategica ancora scarsamente riconosciuta a livello nazionale. Basti pensare al persistente disequilibrio tra il costo dei percorsi scolastici

(7.800€ per studente) e gli stanziamenti per realizzare i percorsi delle istituzioni formative accreditate (4.450€ per studente), con grosse disparità tra regione e regione.

Alcuni dati interessanti: il 16% degli allievi sono di origine migratoria rispetto al 13% degli istituti professionali. Gli allievi diversamente abili sono quasi il 6% del totale degli iscritti al primo anno. Nonostante la IeFP rimanga ancora per molti una seconda scelta, sono aumentati negli anni i ragazzi che vi accedono per vocazione, senza avere dietro di loro precedenti insuccessi scolastici: oggi sono addirittura la maggioranza, ovvero il 54%, contro il 45% di 10 anni fa.

Netto il divario tra Nord e Sud: i dati del 2022 indicano che il 63% degli allievi della IeFP si formano al Nord – il 10% in più in 10 anni. Inoltre, il sistema duale è molto più attrattivo per il genere maschile rispetto a quello femminile.

Per facilitare un processo di verticalizzazione della IeFP verso i gradi superiori della formazione terziaria è stata istituita nel 2024 la filiera formativa tecnologica-professionale, la quale introduce la possibilità, al termine del percorso quadriennale, di proseguire gli studi per ottenere il diploma di tecnico superiore in un corso biennale ITS Academy. Non si dovrà così più passare dalla frequenza annuale esterna di un IFTS e si potrà evitare la rara e poco lineare esperienza del quinto anno integrativo – circa 1.100 allievi in tutta Italia al momento. Questa sperimentazione è iniziata in alcune regioni nel 2024-25 con la pubblicazione di linee guida di attuazione regionale.

Altro dato importante che sottolinea la rilevanza della IeFP nel panorama italiano: negli ultimi 15 anni, il numero di qualificati al termine di un percorso triennale è triplicato, andando incontro alla richiesta di manodopera di personale specializzato. Tuttavia, la formazione secondaria tecnica e professionale copre solo il 70 dei fabbisogni nazionali, un disallineamento trasversale a quasi tutti gli indirizzi formativi che potrebbe diventare critico per la capacità produttiva del Paese; l'assenza di tecnici e qualificati della IeFP contribuisce in modo sensibile al danno per la nostra economia.

Il tema dei finanziamenti è tema urgente e importante per il futuro della IeFP: in assenza di una regolamentazione da parte dello Stato, la competenza regionale esclusiva in materia di IeFP ha prodotto nel Paese un andamento a due velocità, con l'accentuazione degli squilibri territoriali.

Alcune criticità: autoreferenzialità dei sistemi regionali e scarsa conoscenza reciproca tra le regioni; le Regioni del Nord finanziano i percorsi della IeFP soprattutto con risorse proprie, mentre il Sud attinge quasi esclusivamente allo Stato. Un correttivo immediato potrebbe essere l'introduzione di una programmazione pluriennale: mancando una regia complessiva, accade che la scuola entri in competizione per le medesime figure professionali, aggravando così lo squilibrio già esistente nell'impianto della IeFP.

Il volume è integrato da schede rappresentanti i singoli modelli regionali, con una sintesi temporale del loro sviluppo dal loro avvio sperimentale fino a oggi. I formatori troveranno, tra gli altri, dati riguardanti la struttura, la normativa, l'articolazione oraria, gli esiti e le certificazioni, i destinatari, i costi, l'apprendistato per qualifica e diploma/sistema duale e la filiera tecnologica-professionale.

Il volume offre inoltre una mappa aggiornata delle figure professionali della IeFP delle istituzioni formative accreditate in Italia per il 2024-25, regione per regione.

In allegato, infine, un profilo dettagliato e aggiornato delle figure professionali nazionali.

Chiusso C.
ISRE



GARGIULO LABRIOLA A.¹ (a cura di), *Tutor aziendale. Tra ricerca e formazione professionale nei percorsi di apprendistato di primo livello*, Lecce, Pensa Multimedia, 2024, pp. 226.

L'attuale normativa (2015) descrive i ruoli del tutor aziendale e del tutor formativo. Il tutor aziendale viene indicato dal datore di lavoro per l'avvio del contratto di apprendistato, mentre il tutor formativo viene individuato dall'istituzione formativa: le due figure di tutor, da norma, devono collaborare assieme. Peccato che, mentre il tutor formativo deve seguire percorsi di formazione per formatori, la formazione del tutor aziendale è lasciata alla sua iniziativa individuale. Eppure, anche il tutor aziendale è una figura educativa.

Per esercitare le sue funzioni, il tutor aziendale dovrebbe essere formato a:

- una costante rielaborazione delle informazioni rispetto a situazioni nuove;

- un confronto educativo con l'allievo;
- una chiara visione della realtà aziendale come luogo educativo e formativo dove farsi carico del capitale umano dei giovani e delle loro risorse umane, potenziali e reali.

Il suo obiettivo è quello di aiutare l'allievo a imparare a comprendere il senso e il significato del lavoro. Tre sono gli elementi fondamentali del suo ruolo:

- la riflessività, ovvero spostare la prospettiva dell'apprendimento dal learning by doing al learning by thinking;
- la territorialità, ovvero far riconoscere agli allievi che gli effetti del loro lavoro hanno un impatto sul resto del territorio - possono, cioè, concorrere a migliorare l'ambiente umano circostante;
- la formatività, ovvero fare entrare gli allievi dentro una visione di lifelong learning.

Secondo la pedagogia del lavoro, la figura del tutor aziendale è una figura strategica: un ruolo delicato che acquisisce un'importanza inedita nel sistema duale di apprendimento basato sul lavoro (*work-based learning*) e di apprendimento sul luogo di lavoro (*workplace learning*).

Per questo motivo è fondamentale la preparazione professionale del tutor aziendale, il quale deve essere a sua volta formato alle competenze da una parte e alla capacitazioni dall'altra, visto che non forma solamente la capacità prestazionale dello studente, ma anche la sua capacità esistenziale di costruzione della propria identità attraverso il mestiere.

Le sue competenze pedagogico-educative, oltre a quelle tecnico-professionali, secondo l'autrice sono:

- competenze relazionali, base per la costruzione di un percorso educativo;
- competenze comunicative verbali e non verbali (non solo cosa, ma come lo si dice), base per l'accompagnamento dell'apprendista;
- competenze organizzative, base per ogni progettualità formativa.

Bisognerà quindi investire sulla figura del tutor aziendale se si vuole investire sulla formatività del lavoro, sul sistema duale, sull'alternanza scuola-lavoro (oggi ridefinita "formazione scuola-lavoro"), se si vorrà insomma lavorare sull'aspetto vocazionale di significare la propria direzione di vita attraverso il lavoro.

Il dibattito pedagogico conferisce all'apprendimento attraverso il lavoro un ruolo apicale nel quadro dello sviluppo umano inteso al di là della crescita quantitativa, al di là della prevalenza dei

¹ Alessandra Gargiulo Labriola è attualmente ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

valori efficientisti e funzionalisti. Sfortunatamente, è la classe docente a essere l'attore più ostile all'apprendimento duale, culturalmente prima che tecnicamente: il bias cognitivo è costituito dall'associazione scuola=funzione culturale vs apprendistato=funzione operativa. Viene meno così il riconoscimento della dimensione relazionale, educativa dello sviluppo, che alimenta il circolo virtuoso tra istruzione e ricerca, attività imprenditoriale e ampliamento delle opportunità di lavoro con cui si può realizzare una cittadinanza attiva in una società inclusiva; viene meno la ricerca del primato di un'idea di formazione come processo di costruzione del sé (*Bildung*), in cui il soggetto sia attore della sua crescita professionale e umana.

Con le parole dell'autrice, il lavoro deve diventare un'occasione da non perdere per formare e preparare la popolazione giovanile ad affrontare le sfide del futuro, la digitalizzazione e la robotizzazione dell'economia, sviluppando capacità umane inedite e ponendo le basi per un nuovo umanesimo secondo prospettive digitali, verdi, innovative e solidali. Per questo si chiede se il sistema formativo debba continuare a fondarsi su metodologie didattiche tradizionali e poco pertinenti al percorso che stanno seguendo gli studenti, piuttosto che aprirsi a nuovi scenari formativi. Il sistema della IeFP, secondo Gargiulo Labriola, dovrebbe prendersi cura dei tutor aziendali e formarli, perché questo significherebbe prendersi cura dei giovani e metterli in dialogo con gli adulti: in gioco c'è l'identità professionale delle nuove generazioni.

Nel volume compaiono contributi interessanti di altri autori: l'apprendistato di primo livello in Lombardia; un report della ricerca sui tutor aziendali e le competenze di impresa; i risultati emersi da dei focus group condotti con tutor aziendali; la presentazione di 6 casi studio.

Chiusso C.
ISRE



RICCIARDELLI V.¹, *Ricostruire l'istruzione tecnica. Ultima chiamata per rimanere la seconda manifattura in Europa, salvare la nostra economia e preservare il nostro welfare*, Milano, Guerini Next, 2024, pp. 254.

Anche se focalizzato sul tema dell'istruzione tecnica, il libro di Ricciardelli può essere una lettura molto utile per i formatori della IeFP, soprattutto nell'ottica della nuova filiera tecnologico-professionale appena istituita in Italia.

L'Autore affronta infatti, senza peli sulla lingua, questioni molto complesse sia sul piano storico che istituzionale, avanzando delle proposte interessanti e spesso dirompenti. L'esito, si traduce in un forte stimolo a ripensare radicalmente l'attuale assetto ordinamentale e organizzativo non solo dell'istruzione tecnica, ma anche di quella professionale, della IeFP e delle Academy ITS.

Il punto di partenza di Ricciardelli è come superare in pregiudizio culturale, duro a morire in Italia, che considera

ancora oggi l'istruzione non liceale come una scelta di serie B o C, ad appannaggio delle classi sociali più basse. L'autore dimostra come non ci sia nulla di più sbagliato: dati alla mano, l'Italia ha, al contrario, un bisogno disperato di profili professionali tecnici, in quanto essi costituiscono l'ossatura produttiva del Paese, altrimenti si sarà costretti a smantellare il tessuto produttivo manifatturiero nazionale che non potrà reggere alla concorrenza - sempre più difficile - con altri paesi europei ed extraeuropei.

L'Italia è, infatti, attualmente la seconda manifattura in Europa (subito dopo la Germania); ma, in un'economia mondiale che per il 70% si regge e si reggerà sempre più sulla manifattura avanzata, con tutti i suoi servizi a essa collegata, l'istruzione tecnica non può non essere la "fabbrica del futuro", come luogo elettivo dove si costruiscono conoscenze, competenze, idee, innovazioni.

L'istruzione tecnica secondaria si è affermata in Italia in concomitanza con il "miracolo economico", ossia tra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, caratterizzato da un'importante crescita economica e da un rapido sviluppo tecnologico che contribuì al benessere sociale del Paese. La percentuale degli iscritti all'istruzione tecnica, sul totale degli studenti della scuola secondaria superiore, superava allora il 50%, anche se in epoca di "primavera demografica". Poi, lentamente, iniziò un processo di disallineamento tra scuola e mondo delle imprese, che diventò permanente. Il sistema scolastico non fu così in grado di comprendere i cambiamenti del sistema industriale e quindi di rigenerarsi e riposizionarsi su una nuova offerta formativa, coerente con i tempi e i bisogni.

Secondo l'Autore, il sistema scolastico piano piano ha abdicato al ruolo di farsi carico della formazione pratica, cercando di sopperirvi con le "scorciatoie" degli stage e dell'alternanza scuola-lavoro. Il risultato è stato che mentre in passato il diploma di istruzione tecnica conferiva una qualificazione di *perito capotecnico*, per cui il diplomato poteva subito ambire nel mercato del lavoro a ricoprire posizioni di responsabilità, oggi la gran parte dei diplomati tecnici vengono assunti e contrattualizzati con una qualifica di operaio.

In Germania, al contrario, si è affermata un'istruzione tecnica e professionale costruita sul "sistema duale". Qui Ricciardelli ricorda che l'alternanza scuola-lavoro italiana non ha nulla a che vedere con il modello duale tedesco, dove una percentuale rilevante delle ore totali di formazione

¹ Valerio Ricciardelli, laureato in Ingegneria Elettronica al Politecnico di Milano, è Maestro del Lavoro. Ha ricoperto vari ruoli nella sua carriera professionale nel campo della consulenza strategica, dell'Industrial Management e dell'evoluzione delle professioni tecniche.

annuali si svolge in laboratori e *learning factory*, e non sulle linee normali di produzione (o altri luoghi) non destinati ad uno specifico scopo formativo.

In Italia, l'arrivo dell'inverno demografico infliggerà il colpo mortale alla nostra economia e a tutto quello che ne consegue. L'Autore cita al riguardo i dati di Unioncamere nel 2023, secondo cui il nostro sistema industriale avrebbe bisogno di più di 100.000 tecnici, con competenze specialistiche che il sistema attuale dell'istruzione tecnica non è assolutamente in grado di assicurare. L'istruzione tecnica, inoltre, dovrebbe occuparsi non solo dei profili professionali presenti, ma soprattutto di quelli futuri e questo implica un ripensamento complessivo dell'offerta educativa e formativa nazionale, con una strategia di medio-lungo periodo.

Per questo, le riforme scolastiche precedenti non hanno funzionato, né vengono risolte dalla riforma del "4+2".

Si dovrebbe, inoltre, rivedere l'orientamento, che nelle scuole medie è in gran parte in capo a insegnanti di lettere, i quali riflettono spesso la loro formazione linguistica-letteraria, per cui i valori dell'istruzione tecnica sono considerati di categoria inferiore. D'altro canto, le famiglie stesse, per ragioni di status, indirizzano le scelte dei figli verso i licei, quando magari i giovani esprimono forme di intelligenza, aspirazioni e capacità in direzioni diverse.

Certamente oggi sono fondamentali le *soft skills*, ma sono altrettanto fondamentali le *industrial skills*, che la scuola - sostiene l'Autore - fondamentalmente non conosce, come non conosce il repertorio delle professioni tecniche di cui ha bisogno l'economia industriale e la loro importanza, nonché la ricchezza professionale che le caratterizza. Non così avviene invece in Germania, paese che dispone di un database certificato e aggiornato con una mappatura precisa di tutti i mestieri necessari al sistema economico e dei servizi.

Ricciardelli non risparmia neanche le imprese. Non si deve dimenticare, infatti, che il nostro sistema economico industriale è composto prevalentemente da micro, piccole e medie imprese, che spesso mostrano un'ignoranza di fondo sulle dinamiche di lungo periodo dei settori economici in cui esse operano.

La soluzione? L'Autore sostiene che bisogna puntare a:

- riportare il tasso di iscrizione agli istituti tecnici dopo la terza media al 50% (dall'attuale poco più del 30%), possibilmente col raddoppio degli iscritti alle specializzazioni industriali. Così facendo, si avrebbe come effetto anche l'innalzamento del tasso di iscrizione degli istituti professionali dell'industria e artigianato, che avrebbero pieno titolo per appartenere tutti a una grande e nuova famiglia dell'istruzione tecnica rinnovata. (Va detto che in questo caso viene pressoché ignorato il possibile ruolo della IeFP);
- puntare sullo sviluppo degli ITS Academy che attualmente in Italia raggiungono a stento l'1,5% del segmento dell'istruzione terziaria, contro il 40% della Germania e della Svizzera, il 30% della Francia e il 27% della Spagna. Gli ITS Academy dovrebbero diventare delle vere e proprie università professionali, sul modello delle *Fachhochschulen* tedesche;
- creare dei nuovi poli formativi tecnologici (*learning factory*) aperti anche al contributo dei centri di ricerca applicata e delle società di consulenza, al sapere del *machinery industriale*, in grado di assicurare il forte legame tra economia e sistema formativo tipico della società della conoscenza.

Certamente alcune di queste proposte sembrano piuttosto "augurali" che realmente operabili nel medio termine, soprattutto dati gli ostacoli da superare sul piano culturale e normativo, ostacoli più volte richiamati dallo stesso Autore il quale, non a caso, auspica l'avvento di una "nuova governance".

Chiusso C.
ISRE

In allegato a questo numero (3/2025)

Appunti per Formatori

Educazione finanziaria
(a cura di Lamberti L.)

L'educazione finanziaria funziona da anticorpo alla vulnerabilità economica, ma il livello di alfabetizzazione finanziaria in Italia resta basso.

I recenti dati di confronto internazionale dell'indagine sull'alfabetizzazione e le competenze finanziarie degli italiani (IACOFI) condotta dalla Banca d'Italia nel 2020 nell'ambito del progetto OCSE-INFE confermano l'urgenza di interventi formativi sui temi dell'educazione finanziaria.

La rilevanza del tema ha spinto la Fondazione CNOS-FAP ETS a sviluppare la proposta di un itinerario di educazione finanziaria rivolto agli allievi della IeFP come supporto per i formatori dediti all'educazione della cittadinanza attiva.

Modulo 1. Introduzione al credito e ai prodotti di finanziamento

Modulo 2. La finanza etica

Modulo 3. Il Terzo Settore

Scaricabili dal sito web
della Fondazione CNOS-FAP ETS
www.cnos-fap.it
nella sezione dedicata a Rassegna-CNOS