

Il Sussidiario

MARZO 2025

Indice

1. Quaglia Stefano: SCUOLA/ "Ritorno del latino, non facciamoci incantare dalle false ragioni" (27 febbraio 2025)
2. Quaglia Stefano: SCUOLA/ Latino (e greco), il bello di scoprire un'eredità interiore più grande di noi (1 marzo 2025)
3. Laffranchini Roberto: SCUOLA / Ansia da prestazione, competenze, bolla digitale: uscire di "prigione" si può (3 marzo 2025)
4. Ferlini Massimo: FORMAZIONE PROFESSIONALE/ I dati che smentiscono la narrazione della scuola di serie B (3 marzo 2025)
- 5.

1. SCUOLA/ "Ritorno del latino, non facciamoci incantare dalle false ragioni"

Stefano Quaglia - Pubblicato 27 febbraio 2025

Il nostro Paese è rimasto l'unico dove la cultura classica è di casa. Ma perché è davvero importante studiare latino, greco o imparare a memoria? (1)

In un recente incontro promosso a Verona dalla locale delegazione dell'Associazione italiana di cultura classica (AICC), della quale ho l'onore di essere presidente, Rainer Weissengruber di Linz, fondatore e presidente del *Centrum Latinitatis Europae*, presentando la situazione dell'insegnamento del latino (e del greco) nelle nazioni di lingua tedesca, rilevava come ormai **il latino**, divenuto facoltativo per gli studenti dei licei, di fatto non fosse più insegnato (per non parlare del greco, pressoché assente dalle aule scolastiche di lingua tedesca a nord del Brennero).

Teoricamente ancora previsto come insegnamento nei programmi ufficiali, il latino di fatto è scelto da rari studenti in pochissimi licei (in Germania e Austria il termine per designare quelli che sono i nostri licei classici è però *Gymnasium*). La grande tradizione culturale tedesca di **studi classici** in funzione educativa è ormai una sorgente esausta, in grado di rilasciare poco più che un rigagnolo, forse nemmeno quello.

Per l'occasione il relatore austriaco si esprime positivamente sulla proposta del ministro Valditara, con una saggia e acuta osservazione: sicuramente vi sarà qualcuno – disse – che sosterrà che la proposta nasce da motivazioni ideologiche, da un desiderio, ritenuto di destra, di ridare agli studi classici quel vigore che certe scelte, più demagogiche che democratiche, hanno in passato ridotto o, persino, fiaccato del tutto.

Ma noi classicisti non dobbiamo cadere nella trappola dello scontro ideologico. Prendiamo invece il buono di questa proposta, impegnandoci a valorizzarla anche in una prospettiva di diffusione democratica dello studio di questa lingua, dalla quale tutti, anche i contemporanei, possono trarre sicuri benefici culturali ed educativi.

Naturale che un classicista si esprimesse in tal modo, ma ha colpito un altro suo rilievo. Egli osservava che di fatto la cultura classica è il tratto, si può dire naturale, della cultura italiana.

"Forse non vi rendete conto che l'Italia, dove ancora si insegna bene il latino (e perfino il greco) nel liceo classico e tutto sommato ancora seriamente in una buona parte del liceo scientifico e del liceo delle scienze umane, è ormai il solo Paese al mondo dove la cultura classica è ancora di casa nella formazione dei giovani e che questo, non altro, costituisce davvero quello che possiamo chiamare il *Made in Italy*".

E dunque dobbiamo farcelo dire dagli amici degli altri Paesi che abbiamo un patrimonio del quale, se non vogliamo essere né fieri, né orgogliosi, dobbiamo comunque essere almeno consapevoli e saggi custodi. Il ventunesimo secolo è iniziato ormai da venticinque anni.

Le cose sono cambiate. Il mondo ci è arrivato in tasca. Non possiamo più permetterci di esaltarci per la fòrmica e le sedie di finta-pelle, come negli anni Sessanta, quando le famiglie povere italiane, cominciando ad assaporare una ricchezza imprevista e repentina, pensarono di affermare il loro nuovo status bruciando i mobili di legno che avevano ereditato dalle generazioni precedenti e sostituendo le suppellettili storiche con quella plastica dalla quale oggi non sappiamo più come liberarci.

Orbene, su queste premesse credo sia giunto il momento di una riflessione *sine ira ac studio* su quale sia il senso di una ripresa sia dello studio del latino, sia dell'apprendimento a memoria. Già, perché le due cose sono fra loro intimamente legate.

Se a chi porta ancora gli occhiali del ventesimo secolo le proposte del ministro sembrano rinviare a una cultura vecchia e superata, chi, invece, guarda in faccia la realtà di oggi e vede

quali sono le conseguenze di una insensata **delega cognitiva agli strumenti digitali**, ritiene che l'energia culturale e la competenza mnemonica dei soggetti che utilizzeranno l'intelligenza artificiale siano i presupposti perché questo straordinario ausilio rimanga tale e non trasformi in strumenti coloro che *credono* di utilizzarla.

Incredibile, davvero, come la libertà dello spirito passi dal latino, come l'autonomia della dimensione umana, rispetto alla pervasività delle *utilities* digitali, si fondi sulla essenziale consapevolezza etica del pieno dominio sulla sfera linguistica: è quello che cercherò di spiegare in questo intervento. Tucidide non si sbagliava: τὸ ἀνθρώπινον, ovvero il fattore umano, ha delle costanti che vanno, comunque, non solo tenute presenti, ma coltivate.

Confesso che mi hanno sempre fatto tenerezza i tentativi, certamente generosi e sinceri, di quanti hanno cercato di motivare l'importanza dello studio delle lingue classiche con argomenti che definirei "esterni".

A partire da quelli linguistici, come il valore delle etimologie e della conoscenza della genesi delle parole; per passare poi a quelli metodologici, quali il rigore dell'analisi e l'abitudine alla precisione, la cura dei dettagli e l'insofferenza per la genericità; e arrivare infine a quelli culturali come l'identità europea, la consapevolezza di appartenere a un contesto storico, la capacità di cogliere i valori di alterità, non solo di identità, per evitare gli stessi errori del passato.

Ho citato solo alcuni esempi delle consuete affermazioni che si sentono sempre ripetere e che rappresentano una specie di canone condiviso di litanie, per cui il latino (e il greco) vanno studiati e soprattutto vanno considerati come il fattore identificativo della licealità classica e moderna.

Il fatto è che per quanti ritengono che lo studio del latino (forse meno del greco...) sia in realtà tempo perso, tutti questi argomenti risultano speciosi e privi di fondamento. Forse, infatti, che il rigore dell'analisi e l'esercizio alla precisione non sono anche caratteristiche dello studio della matematica, della fisica e dell'informatica?

Forse che la cura dei dettagli e l'insofferenza per la genericità non sono tratti specifici e formativi dello studio delle scienze naturali e delle scienze umane? E poi, non siamo ancora consapevoli dei danni che i nazionalismi del Novecento hanno prodotto proprio in nome dell'Identità Romana, in particolare, e classica in generale?

Dopo le follie del Novecento la consapevolezza di appartenere a un contesto storico che esige di evitare gli stessi errori del passato si forma con lo studio della storia (spesso malcondotto); soprattutto della storia, appunto, del Novecento.

Altro che latino (e greco)! In merito non ci sono solo argomentazioni istintive, ma anche studi rigorosi, condotti da universitari desiderosi di capire perché mai queste due lingue, benché "morte", suscitino sempre da un lato tanto amore, dall'altro tanta paura.

(1 - continua)

2. SCUOLA/ Latino (e greco), il bello di scoprire un'eredità interiore più grande di noi

Stefano Quaglia - Pubblicato 1 marzo 2025

Latino e greco sembrano lingue morte, in realtà vivono negli echi che abitano la nostra storia. La loro complessità è altamente formativa (2)

È evidente che le ragioni per le quali non sarebbe male ridare energia allo **studio del latino** (e del greco) sono di altra natura e sono quelle che chiamerei "interne", in quanto non hanno a che fare con aspetti pratici o abilità concettuali (peraltro importanti e preziose), ma con la formazione della struttura profonda dell'intelligenza delle persone e della loro fisionomia cognitiva e culturale.

Partirei da una lapidaria affermazione di un grande studioso dei sistemi scolastici, Norberto Bottani, il quale in un libro che costituisce una pietra miliare della pedagogia scolastica (di ogni ordine e grado), in tempi ormai remoti, ma con uno sguardo vertiginosamente oltre le siepi ideologiche della sua epoca, affermava: "L'istruzione scolastica deve essere considerata come un'esperienza storica che rappresenta un modo particolare d'organizzazione conoscitiva sviluppatosi nelle società caratterizzate da un determinato tipo di organizzazione sociale" (Norberto Bottani, *La ricreazione è finita*, Il Mulino, 1986, p. 145).

Questa espressione definisce quella che possiamo considerare "l'enciclopedia", il bagaglio non negoziabile di conoscenze che una data società ritiene di dover fornire ai suoi giovani nella prospettiva del futuro. Che è come dire: un presente che non guarda al futuro è destinato a restare sempre e costantemente obsoleto. Possono gli studi classici entrare in questa enciclopedia? Non ci sono dubbi, il nodo è come e per quanto. Quindi si tratta di capire come sarà composto il cocktail disciplinare nel quale saranno immersi i giovani di una data generazione per trarne ogni beneficio possibile e non angosce e inquietudini.

È chiaro che non si può imporre un sapore unico, ma è pur evidente che bisognerà distinguere cocktail analcolici, alcolici e superalcolici, e si tratterà comunque di dare a ogni cocktail un sapore autentico e non spacciare per menta piperita o succo d'arancia surrogati chimici che imitano i sapori naturali.

Fuor di metafora, l'importanza delle esperienze culturali scolastiche è di tale portata che un errore in questa fase ha dei riverberi terribili sull'intero sistema sociale (**Enrico Gori** ne ha parlato diffusamente su queste pagine), il quale sistema non sempre si accorge delle sue fragilità, perché dove manca la cultura è più facile che passino gli inganni e le illusioni. Il fatto è che, secondo i teorici della mente, **le esperienze** hanno un'incidenza straordinaria sulla formazione della mente; le stimolazioni sensoriali e le esperienze cognitive non solo influenzano, ma persino modellano le strutture neurali al punto che la nostra stessa identità dipende, oltre che da specificità innate, dai contesti esperienziali in cui viviamo.

In particolare, secondo il cosiddetto *darwinismo neuronale* di Edelman, "particolari popolazioni di neuroni, con caratteristiche più adatte a riconoscere alcuni stimoli, codificano le esperienze consolidandole attraverso complessi meccanismi. (...) Le caratteristiche della mente non sono quindi deterministiche, ma individuali e autopoietiche" (A. Oliverio, *Esplorare la mente*, Cortina, 1999, p. 195). Ovvero, per riprendere ancora Bottani: "Mediante lo studio delle conoscenze scolastiche (...) si acquisiscono gli schemi mentali che permettono di organizzare le esperienze conoscitive e di ordinare la costruzione della realtà" (*La ricreazione è finita*, p. 143).

In sostanza la scuola è il luogo e il tempo dove il sapere diviene parte integrante, costitutiva del proprio **modo di essere**, al punto che le sensibilità automatiche reattive alle sollecitazioni dell'ambiente sono il risultato di un'integrazione inscindibile di sapere e di capacità di scelta, e sono generate e configurate dall'esperienza cognitiva intesa come costruzione del sé. Il fatto poi che si tratti di uno studio di lingue vive non parlate (il greco e il latino), storicamente configurate in un tempo definito (quello che i fisici chiamano intervallo T1-T2) e quindi portatrici intrinsecamente nella loro struttura di una dimensione culturale e storica antropologicamente configurata, rende l'esperienza cognitiva fortemente incisiva sulle strutture profonde emozionali, logiche e ovviamente linguistiche.

Non si tratta di un processo meccanico, ma di una graduale evoluzione organica, grazie alla quale le competenze diventano carne e sangue di chi ha incontrato quelle lingue e quelle culture, rendendo esperti gli studenti nel senso tecnico ben definito da Lerida Cisotto in un suo studio di ormai vent'anni fa: "Di fronte a un problema gli esperti impiegano buona parte del tempo nel cercare di inquadrarlo in uno schema risolutivo più generale, per poi passare, spesso per analogia, alla considerazione del caso particolare. I principianti vengono invece assorbiti subito da operazioni e aspetti esecutivi" (Lerida Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, Carocci, 2005, p. 168).

In sostanza l'incontro cognitivo con strutture linguistiche complesse si configura come una esposizione a sollecitazioni che nelle strutture neurali si riverberano come confidenza con la "complessità" nelle sue diverse forme, tre delle quali sono definibili come qui di seguito.

1. Incontro con forme espressive diverse e lontane dal quotidiano, difficili da comprendere, ma in grado di veicolare emozioni, sentimenti e stati d'animo assolutamente coerenti con la propria contemporaneità (leggi: profondità storica).
2. Incontro con la complessità strutturale e la necessità di decodificare messaggi non solo in sequenza, ma secondo una logica di sistema (intendi: visione strategica).
3. Sfida con la propria tendenza a cedere di fronte alle situazioni problematiche e assunzione di uno stile di costanza e di resistenza cognitiva (ovvero: dimensione etica della conoscenza).

In altre parole: lo studio delle **lingue classiche** ha come tratto specifico quello di sembrare difficile, inutile e inattuale, eppure proprio per queste caratteristiche è dotato di una potenza formativa che non hanno altre esperienze cognitive. Questa è, in sostanza, quella che possiamo chiamare educazione alla complessità, ovvero l'abitudine a non guardare all'immediato, ma a lanciare il cuore e la mente oltre l'orizzonte limitato della propria

esperienza attuale, grazie alla capacità di cogliere in un testo le sfumature più delicate, di ricostruire mentalmente contesti complessi a partire dalle parole, di vivere processi di astrazione arditi e impensabili.

Riconfigurare i significati da un testo di partenza a un testo di arrivo è un esercizio che sta a monte di ogni attività di *problem solving*, perché consiste nella costruzione di una tridimensionalità dello spazio interiore non solo in termini tecnici, applicativi, cerebrali e rigidamente quantitativi, ma logici, emotivi, estetici, qualitativi secondo un processo organico di costruzione della soggettività personale, naturale e fisiologico che porterà la persona a esser pronta ad affrontare ogni tipo di problema. La traduzione nella propria lingua d'oggi di un testo formulato in queste lontane lingue (greco e latino), che non sono morte se non per la mente di chi ha l'anima morta, ma sono vivissime e si agitano dentro di noi con i loro echi concettuali e immaginali, si configura come l'allenamento più efficace all'autonomia critica, alla creatività spirituale, alla libertà del pensiero.

Il nodo che si apre ora, una volta focalizzata la natura di questi studi, è capire *come* insegnarli, *come* proporli, senza che diventino un capestro o un ricatto. Una volta affrontato il problema del "Perché?" adesso dovremmo esaminare il "Per chi?" e il "Come". Di questo parleremo nel prossimo intervento. Ora si tratta, infatti, di affrontare questioni delicate come la formazione degli insegnanti – e quindi la struttura del percorso di studi universitari per arrivare alla legittimazione scientifica nella competenza disciplinare specifica e in quella didattica – e gli strumenti mediante i quali attuare nuove norme di didattica.

(2 – continua)

3. SCUOLA/ Ansia da prestazione, competenze, bolla digitale: uscire di "prigione" si può

Roberto Laffranchini - Pubblicato 3 marzo 2025

La Fondazione svizzera Pro Juventute ha svolto un'indagine sulla salute dei giovani elvetici ricca di indicazioni anche per la scuola italiana

Uno studio condotto da Pro Juventute (la più grande fondazione svizzera per il sostegno di bambini e giovani), in collaborazione con il Dipartimento di psichiatria e psicoterapia infantile e dell'adolescenza della Clinica psichiatrica universitaria di Zurigo e dell'Università di Losanna, ha voluto indagare sulla salute dei giovani in Svizzera, offrendo dati che riflettono una situazione diffusa anche oltre i confini nazionali.

In esso si rileva che "tra i fattori che contribuiscono maggiormente allo **stress percepito**, rientrano lo stress per la scuola e la formazione con verifiche ed esami, la pressione generale da **prestazione**, la preoccupazione di non avere sufficiente denaro, il confronto con richieste elevate nonché le preoccupazioni legate al futuro professionale".

Questi dati confermano il quadro problematico che abbiamo sotto gli occhi, caratterizzato da **paure, depressione e ansia**. Un'ansia diffusa e permanente che fa male alla salute, ma inevitabilmente incide negativamente sul **gusto per il sapere**, sulla **ricerca di senso**, sulla conoscenza della cultura come necessità esistenziale (basti pensare al rapporto tra ansia e capacità di attenzione).

Il responsabile regionale di Pro Juventute per la Svizzera italiana osserva che siamo noi adulti a trasmettere queste pressioni psicologiche, di cui noi stessi per altro siamo vittime. È un'opinione che condivido e che purtroppo non sembra schiudere né un pensiero alternativo, né un'operatività educativa idealmente coerente.

Lo stesso dirigente formula una questione radicale: "A noi adulti piace il mondo che stiamo 'offrendo' ai bambini e ai giovani?". È giusto che siano i genitori a porsi questa domanda, i quali, tuttavia, se lasciati da soli, ne trarranno solo un motivo ulteriore di inadeguatezza e di ansia. Ma questa domanda dovrebbe porsi anche la scuola e dovrebbero porsi gli insegnanti, loro stessi sottoposti alle pressioni dell'impostazione pedagogica oggi egemone.

Questa tendenza ripone nelle competenze la risposta alla diffusa precarietà socio-affettiva-esistenziale, aggravando, di fatto, il problema invece di risolverlo. Un pedagogismo ossessionato dalle **competenze**, dalle valutazioni analitiche e dall'applicazione di modelli

pedagogico-didattici illude insegnanti e allievi. Esso trasmette l'idea che i problemi siano risolvibile sul piano tecnico, puntando tutto sull'eliminazione delle fragilità e sul potenziamento delle prestazioni, facendo dell'educazione una scienza applicativa.

La scuola della prestazione si nutre, possiamo dire usando un'espressione del filosofo **Byung-Chul Han**, di un "eccesso di positività" che non tollera l'essere da meno. Lo stesso concetto di inclusione rimanda a una omologazione che pretende di annullare ogni distanza. L'"indisponibilità dell'altro", quella differenza irriducibile che ci impedisce di appropriarci dell'altro, è oggi ritenuta insopportabile. Il divario e il limite sono motivi di frustrazione e bisogna eliminarli, come errori insostenibili.

Il messaggio che giustifica l'impostazione per competenze della scuola è trasmesso più o meno direttamente attraverso domande che prevedono risposte uniche e ovvie. Potremmo formularle in questo modo: "come si fa a vivere senza essere creativi? e senza essere tecnologici, e senza conoscere il pensiero critico? e senza capacità collaborative? e senza sapere l'inglese?".

Intendiamoci bene, sapere l'inglese o essere un abile *problem solver* può essere utile, ma se queste competenze diventano obiettivi da raggiungere attraverso un esercizio volto ancora una volta alla prestazione, è inevitabile che l'ansia per il risultato abbia il sopravvento. La scuola finisce per ridursi a un laboratorio in cui, prima di ogni attenzione al proprio essere e al mondo, prevale la volontà di riuscita individuale e la inevitabile competizione. La devastante sensazione di frustrazione che, al di là delle apparenze, blocca ogni autentico slancio vitale ne è la conseguenza.

Forse bisogna ripensare il compito di educatori e insegnanti: non facilitatori o trainer, ma testimoni di un'esperienza di conoscenza della realtà e perciò maestri che, nell'incontro rispettoso con l'altro, sappiano comunicare una prospettiva interessante per gli allievi.

Dobbiamo porci la domanda: noi insegnanti crediamo di più a quello che una certa mentalità chiede ai nostri allievi o crediamo di più a un'esperienza di conoscenza, di condivisione, di gusto per le cose che noi stessi abbiamo imparato e che rilancia continuamente la nostra ricerca di senso?

Riprendo e parafraso un invito che il responsabile di Pro Juventute rivolge ai genitori, commentando lo studio citato, e lo estendo agli insegnanti: "fidatevi di più di quello che siete; fidatevi di quello che sapete fare, di ciò in cui credete e che giorno per giorno giudicate dentro la vostra viva esperienza umana e trasmettetelo ai vostri allievi. E se pensate di aver poco da dire o vi sentite sopraffatti dalle circostanze rimanete attaccati alle piccole intuizioni, verificandole e sviluppandole soprattutto nel dialogo con colleghi, allievi e famiglie e anche chiamando in causa la politica, e state attaccati alla grande cultura che attesta ciò che vale oltre il tempo ordinario e provvisorio".

I nostri allievi si appassionano allo studio, al gusto per la conoscenza se noi trasmettiamo anzitutto questa passione e questo gusto e se i nostri allievi possono vedere che noi non ci concepiamo da soli ma in una trama di rapporti umani e professionali. Dobbiamo crederci.

Nella mia esperienza scolastica sono sempre sorpreso nel vedere come tutte le circostanze possano essere vissute come apertura alla realtà con cui siamo sempre in relazione e che continuamente provoca il nostro desiderio di comprensione: in questo modo sono nate le scienze (pratiche e speculative), la letteratura, le arti e i mestieri. La realtà non è carente, tuttavia, anche nella scuola, constatiamo una perdita di attrazione verso di essa, favorita dalla chiusura nella **bolla digitale** e nel mondo della tecnica.

Ci si allontana dalla realtà, quella vera, per far posto a quella ridotta al prodotto delle nostre prestazioni, sempre irraggiungibile e perciò angosciante. In ogni circostanza si può guardare avanti, si può guardare al possibile come a ciò che rivela la promessa di bene contenuta nella realtà, anche in situazioni non facili. Il metodo è molto semplice: stare alla realtà.

L'insegnante che guarda la realtà lasciandosi sorprendere da essa e volendo condividere con i suoi allievi la sua esperienza di conoscenza e di significato crea uno spazio di **apertura fiduciosa al mondo**. Nella relazione con un maestro si alimenta l'interesse per le cose e per l'altro. L'accompagnamento educativo forma allievi e allieve intraprendenti, secondo le loro condizioni. La fatica e le difficoltà non sono cancellate, ma su di esse prevale il desiderio di scoprire che cosa ci attende.

4. FORMAZIONE PROFESSIONALE/ I dati che smentiscono la narrazione della scuola di serie B

Massimo Ferlini - Pubblicato 3 marzo 2025

Un'interessante ricerca svolta dalla Fondazione Engim sfata alcuni miti riguardanti la formazione professionale italiana

Il nostro sistema scolastico ha subito molti interventi di riforma, ritocco e la moltiplicazione dei percorsi formativi, ma resta al fondo quello disegnato da Gentile. La gerarchia dei percorsi scolastici è fissata a partire dal liceo classico e poi a scendere fino agli istituti tecnici. Sotto all'insieme dei percorsi secondari superiori **la formazione professionale**. Dopo 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 formazione professionale servono, come diceva Don Milani, a raccogliere gli espulsi dalla scuola ritenuta superiore.

La Fondazione Engim, ente nazionale non profit nato dalla esperienza degli Artigianelli di Torino nella seconda metà dell'800, promuove e gestisce corsi di formazione professionale in 5 regioni italiane con oltre 10mila iscritti. Forte della sua esperienza ha voluto verificare quanto la realtà sia lontana da come ancora adesso i media e l'opinione pubblica tendono a percepire i corsi professionali.

Incaricato un istituto di analisi sociale, ha sviluppato un questionario coinvolgendo 4.000 giovani fra i propri iscritti e 400 studenti di liceo o istituti superiori, oltre a un campione di giovani fino a 34 anni già inseriti nel mondo del lavoro.

Chiariamo subito che i pregiudizi ancora diffusi non trovano nessun riscontro nella realtà. I due terzi degli iscritti alla Istruzione e formazione professionale (Iefp) dichiara che è stata la prima scelta dopo la terza media. È il 33% che arriva alla formazione professionale dopo una o più bocciature lungo altri percorsi scolastici, ma è un dato che caratterizza anche altri corsi formativi.

Anche la composizione sociale ricalca quelle del territorio. Le Iefp di Engim sono in Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia Romagna e Lazio. Quasi il 67% degli iscritti proviene da famiglie che per preparazione culturale e professionale sono da considerare di ceto medio alto.

Certo i ragazzi provenienti da famiglie di ceto basso sono in percentuale doppia rispetto a quelli delle altre fasce scolastiche. Dato che viene determinato anche da una presenza di ragazzi di famiglie di provenienza estera comunitaria superiore del 10% rispetto ai corsi scolastici quinquennali. Vi sono quindi differenze, ma non tali da confermare i corsi di Iefp come destinati solo a ragazzi provenienti da classi sociali marginali come invece si tende a ritenere nei commenti pubblici.

La scelta del percorso di formazione professionale viene valutata come soddisfacente da quasi l'80% degli intervistati. È quasi il 20 % in più di quanti lo dichiarano frequentando altri istituti. La maggiore soddisfazione viene dal rapporto con il lavoro. Sono le esperienze di laboratorio, **gli stages** formativi e la prospettiva di provare già la professione che si inizierà a fine percorso scolastico che vengono valutate positivamente dai ragazzi della formazione professionale. Lasciando nell'indeterminatezza le scelte future, non riescono a dare la stessa soddisfazione le esperienze prodotte dai licei e dagli istituti tecnici sempre più licenziati nell'approccio con la realtà produttiva di riferimento.

Insomma, nonostante il boicottaggio delle iniziative di scuola-lavoro è proprio dal rapporto che si viene a creare con il possibile sbocco lavorativo che discende la maggiore soddisfazione fra chi ha occasione di provare il successo pratico del percorso formativo seguito rispetto a chi non ha possibilità di sperimentare esperienze di lavoro mentre frequenta il percorso scolastico.

Alle domande generali sul rapporto con i valori legati al lavoro non emergono differenze fra i giovani che frequentano diversi percorsi scolastici, né con quelli che sono già inseriti nel mondo del lavoro. Viste le risposte alle domande valoriali non sono "tradizionalisti" e nemmeno "ludici". Non vi è nemmeno un impegno sociale spiccato. L'analisi condotta li definisce soprattutto "relativisti", per cui tutto è relativamente importante e diventa una guida a seconda della situazione specifica in cui si è inseriti in quel determinato momento. È una predisposizione all'adattamento rispetto alla contrapposizione caratteristica di altri periodi.

Emerge qui uno dei punti critici che vengono messi in luce dall'analisi dei dati. Manca completamente un orientamento di supporto di fronte alle scelte che nel corso della fase di crescita devono essere compiute. Alla domanda di come sono arrivati alla scelta del percorso scolastico dopo la terza media, la maggioranza dei ragazzi dichiara di avere scelto da solo. Il confronto con il gruppo è già una potenziale attenzione a valutare con qualcuno. La famiglia

funziona più per contraddittorio che per la fase di scelta. La minoranza che ammette di essersi appoggiato in famiglia si è per grande maggioranza confrontato con la madre.

Il tema dell'orientamento emerge con forza anche sulla scelta del percorso di studio, per chi ha scelto il liceo o altri percorsi quinquennali, e per la professione per chi ha scelto la formazione professionale.

La debolezza storica dei servizi di orientamento pesa nel nostro sistema di politiche attive del lavoro. Lo stesso sforzo intrapreso negli ultimi anni per potenziare la certificazione delle competenze individuali manca di una base solida non avendo alle spalle il confronto con un servizio di orientamento capace di prendere in carico la persona a partire dalle prime scelte che incideranno poi sulla professione che vorrà esercitare nel corso della vita lavorativa.

L'analisi fornita da Engim ci dice che la formazione professionale è già un percorso scolastico, educativo e formativo capace di attrarre giovani a offrire loro sbocchi lavorativi che soddisfano la scelta fatta. Il sistema che mette maggiormente assieme scuola e lavoro è quello che riceve maggiore apprezzamento. Occorre che il Governo usi tutti i poteri sussidiari per intervenire su quelle regioni che non hanno ancora sviluppato a dovere il settore della formazione professionale e il sistema duale.