RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 42 – n. 2 *Maggio-Agosto 2026*

Editoriale 5

Studi e ricerche

CESARI E.,
Una lettura salesiana dell'Intelligenza Artificiale. Un paradigma educativo integrale per l'era digitale
Di fronte alla sfida dell'intelligenza artificiale, viene proposta una rigorosa attualizzazione del Sistema Preventivo di don Bosco incentrata su cinque dimensioni-cardine. Attraverso i pilastri della saggezza, della lentezza, dell'amorevolezza relazionale, della corporeità nel cortile e della speranza nel servizio, si promuove un paradigma educativo integrale. 23

FRANCHINI R.,
L'intelligenza che non AI: viaggio verso l'umanizzazione dell'istruzione e formazione professionale
Il viaggio verso l'educativo digitale non si è ancora pienamente compiuto, ostacolato da dinamiche come il panico tecnologico e il paradosso dell'efficienza. Per realizzarlo, occorre rintracciare e affrancare la dimensione umana, davanti, sopra e dopo l'invadenza dei dispositivi. I sistemi educativi hanno sopra ogni altro sistema questa straordinaria missione, che riusciranno ad affrontare se avranno il coraggio di rimettere in discussione il cosa e il come, generando un nuovo modo di dipanare obiettivi, spazi, tempi, processi e relazioni. 33

CHIUSSO C.,
L'identità professionale nell'età della complessità: la risignificazione del lavoro per la Generazione Z
Per formare la Generazione Z, bisogna comprendere com'è cambiato per essa il senso del lavoro e quali sono le modalità di apprendimento all'epoca dell'Intelligenza Artificiale. La realizzazione personale non passa necessariamente per il lavoro, a meno che esso non sia coerente con i valori personali del giovane e permetta un giusto equilibrio tra vita personale e vita professionale. La modalità di apprendimento è cambiata, per cui vanno ripensati gli approcci pedagogici e gli spazi didattici. 47

TAPSOBA D.,
Immigrazione e clima scolastico in Italia. Come trasformare la scuola attraverso l'istituzionalizzazione del concetto di clima scolastico
La presenza sempre più grande di studenti con background migratorio nella scuola italiana è ormai una realtà che non ci sfugge, che non si può occultare. Questa presenza lungi dall'essere una minaccia per la scuola potrebbe rivelarsi una grande opportunità per migliorare il clima scolastico e per fare scelte educative e organizzative azzeccate. 57

Progetti e esperienze

Macale C., Moro A., Piccini M.P.,

La figura del tutor: prime note di ricerca

Il contributo presenta i primi risultati di una ricerca-azione nazionale biennale promossa dalla Fondazione CNOS-FAP-ETS sulla figura del tutor nei Centri di Formazione Professionale salesiani. L'indagine, di impianto multi-metodo e multi-prospettico, integra analisi qualitative e una successiva fase quantitativa in corso, finalizzata a coinvolgere allievi e famiglie. I dati qui discussi si riferiscono alla fase qualitativa, analizzata mediante approccio lessicometrico (T-LAB) e tematico (ATLAS.ti). 73

Vecchiarelli M.,

Il successo formativo degli allievi CNOS-FAP. Evidenze dal monitoraggio 2025 (a.f. 2023/2024)

Il contributo presenta le principali evidenze emerse dal monitoraggio nazionale sul successo formativo nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP ETS, riferito agli allievi qualificati o diplomati nell'anno formativo 2023-2024 e analizza le traiettorie a un anno dal conseguimento del titolo. I dati evidenziano un'elevata incidenza di condizioni attive (94,31%), con una distribuzione articolata tra prosecuzione degli studi e inserimento lavorativo. Il testo approfondisce, inoltre, il ruolo dello stage, la qualità percepita dei percorsi e le differenze tra i settori, mettendo in evidenza la pluralità delle transizioni. 93

Projetti A.,

La Strategia di Internazionalizzazione della Fondazione CNOS-FAP ETS. Le mobilità: la situazione e le prospettive

L'articolo analizza il modello di internazionalizzazione della Fondazione CNOS-FAP. Attraverso dati consolidati e storie di successo, il contributo illustra l'efficacia delle mobilità transnazionali della Fondazione come leva di occupabilità. 109

Frontini S.,

Analisi degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione Professionale e del Lavoro 2025: l'evoluzione delle Politiche nel triennio 2023-2025

L'articolo propone dunque un'analisi sistematica degli avvisi regionali nel triennio 2023-2025, con un focus particolare sull'evoluzione osservata tra il 2024 e il 2025. L'obiettivo è duplice: da un lato ricostruire le principali tendenze nelle Politiche Formative e nelle Politiche Attive del Lavoro; dall'altro interpretare tali dinamiche alla luce delle riforme in atto, della progressiva conclusione del ciclo PNRR e delle sfide che attendono la prossima programmazione. 119

Osservatorio sulle politiche formative

Salerno G.M.,

La IeFP nei "programmi di governo" presentati nelle Regioni Calabria, Campania e Puglia al voto nel 2025

Con questo contributo si conclude la linea di ricerca volta ad analizzare se, in quale misura e con quale impostazione, la IeFP e, più in generale, l'istruzione professionalizzante siano state considerate nei "programmi di governo" presentati nel triennio 2023-2025 dai Presidenti delle Giunte delle Regioni e delle Province autonome all'inizio di ciascuna consiliatura. In particolare, affrontando i programmi di governo presentati nelle Regioni Calabria, Campania e Puglia, si completa l'analisi relativa alle Regioni andate al voto nel 2025. 139

Cuomo R.,
ITS Academy e Lavoro 2025. Analisi dei fabbisogni professionali e formativi degli ITS Academy nel mercato del lavoro
La presente analisi, condotta attraverso i dati del Sistema Informativo Excelsior di Unioncamere e del Ministero del Lavoro, esplora le dinamiche della domanda di lavoro per il 2025, mettendo in luce il ruolo cruciale della formazione terziaria professionalizzante in un contesto di profonda trasformazione industriale e normativa. 155

Dolci M.
La Programmazione Europea 2028-2034
La Commissione ha presentato nel luglio 2025 la proposta di regolamento sul QFP 2028-2034, contenente sia i volumi totali che le puntuali suddivisioni per rubriche delle risorse. Il nuovo quadro finanziario pluriennale sarà composto da 4 macroaree fondamentali per lo sviluppo dell'Unione Europea, cui si affiancherebbero uno "strumento di flessibilità" e una "riserva per l'Ucraina". 169

Cinema per pensare e far pensare

Agosti A.,
Hachiko – Il tuo miglior amico 177

Biblioteca del formatore

Mion R.,
La famiglia in Italia nel 2025: sue vicende e sviluppi
L'articolo vuole essere però un contributo alla conoscenza di questa fondamentale realtà sociale, la famiglia. L'analisi segue due direttrici, una demografica, attraverso le più recenti riflessioni, e indagini sociodemografiche dell'ISTAT, e l'altra socio-politica, attraverso l'accurata ricerca sociologica, in ambito italiano, realizzata dal CISF quest'anno. 181

Malizia G.,
- ***Povertà ed Esclusione Sociale in Italia. "Fuori Campo: Lo Sguardo della Prossimità" Rapporto Caritas 2025*** 193
- ***Il Benessere Equo e Sostenibile in Italia. Rapporto BES 2024. A cura dell'Istat*** 199

Fasoli T.,
- ***Stato e prospettive del diritto del Terzo Settore in Italia. "La riforma al traguardo. Risultati, nodi irrisolti e futuro del Terzo Settore". V Rapporto Terzjus 2025*** 205

Recensioni 211

Allegati – Appunti per la Formazione Professionale

In allegato a questo numero:
- ***Stare nel mondo. Orientarsi nel presente, costruire il futuro - Secondo anno*** (a cura di M. Vecchiarelli - M. Cucchiarelli) 220

Cantiere delle riforme: Il punto sulle riforme del secondo ciclo in Italia

- ***Nota introduttiva*** (A. Salatin) I
- ***La riforma dell'Istruzione tecnica*** (A. Salatin) VI
- ***Istituti tecnici 2026: flessibilità, filiere 4+2 e curricoli che parlano al territorio*** (M.A. Chiappa) XVII
- ***L'Istruzione tecnica ha bisogno di una nuova identità*** (V. Ricciardelli) XX
- ***Riflessioni sul ridisegno dell'Istruzione tecnica: il futuro della grafica tra tradizione salesiana e intelligenza artificiale*** (G. Rossini) XXIV
- ***La "giusta misura" della scuola: l'Istruzione Tecnica come chiave per il futuro formativo e produttivo del Paese*** (G. Sala) XXVI

È da più parti avvertita l'esigenza di proporre una riflessione su cosa significhi *educare al lavoro*, oggi, una azione da intendere non come mero addestramento tecnico, bensì come missione esistenziale volta a restituire dignità e significato profondo all'attività umana nel contesto contemporaneo.

Abbiamo chiesto al prof. Dario Eugenio Nicoli, già autore di vari testi pubblicati nella nostra collana editoriale di elaborare una riflessione su questo tema.

Il presente Editoriale[1] riporta il contributo dell'autore che ha come titolo: "**L'educazione al lavoro in senso esistenziale: imparare a vivere in modo umano**".

Il Comitato Scientifico di Rassegna CNOS si augura di offrire un contributo al dibattito con chi cerca di dipanare la complessa matassa del lavoro oggi, ambiente nel quale i giovani cercano di inserirsi portando il proprio originale contributo.

Premessa

L'educazione al lavoro è come un ponte che unisce diversi mondi. Il contesto in cui opera ha assunto negli ultimi anni delle caratteristiche inedite che hanno modificato il quadro delle esigenze e dei bisogni dei soggetti che fanno parte del suo campo d'azione. Pertanto, per comprendere come educare seriamente al lavoro nel tempo nuovo nel quale siamo immessi risulta necessaria una riflessione sui seguenti tre fattori:

- conoscere il mercato del lavoro e le sue dinamiche di medio periodo, riguardo alle tre variabili: occupati, inoccupati ed inattivi, visti in riferimento alle due macro-tipologie di contratti a tempo indeterminato o a termine, alle differenze di genere, di età e di territori;
- riflettere sugli esiti delle ricerche sulla soddisfazione del lavoro, come risulta dalle fonti di informazione e di confronto maggiormente utilizzate specialmente dai giovani;
- individuare i principali *modi di vita concorrenti* rispetto a quelli dei sostenitori di una proposta di educazione al lavoro.

Ci proponiamo quindi di svolgere questo itinerario, allo scopo di chiarirci, e di chiarire ai nostri lettori, quali sono i caratteri più salienti della proposta di

[1] Il presente Editoriale è opera congiunta del prof. Dario Eugenio Nicoli, esperto di sistemi educativi e già professore all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, 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.

educazione al lavoro per il tempo che stiamo vivendo, tenuto conto del *deficit culturale* in cui si dibatte la nostra società, che si manifesta come una *sconnessione* tra i pensieri comuni e la realtà così com'è, con particolare riguardo al lavoro, che per la sua importanza ci fa capire molto dello spirito del tempo e delle dinamiche che lo attraversa. Lo facciamo avendo presente la grande regola di ogni educazione: non si insegnano le opinioni, ma ciò che si avvicina il più possibile al vero. Perché lo scopo di ogni educazione consiste nell'insegnare un modo di vita al cui centro vi sia la libertà *positiva*, orientata a ciò che avvertiamo essere buono.

1. Un mercato del lavoro in continua espansione

In primo luogo, abbiamo bisogno di assumere uno sguardo obiettivo sulle dinamiche del mercato del lavoro, che ci aiuti a capire la *divergenza* tra l'opinione comune e la realtà, la prima di una serie di *distorsion*i che rivelano l'esistenza, non solo nel nostro Paese, di un grave problema culturale.

La seguente tabella mostra un confronto, in riferimento agli ultimi 10 anni, tra i principali indicatori del mercato del lavoro italiano[2].

	2015	**2025**	**Differenza**
Tasso di occupazione 15-64 anni	56%	62,5%	6,5%
Tasso di disoccupazione	11,9%	6,1%	-5,8%
Tasso di inattività	36%	33%	-3%

I dati, presentati in modo essenziale, sono sorprendenti:

- nel decennio scorso, il tasso di occupazione è cresciuto di 6,5 punti percentuali, toccando il valore di 62,5%, il più elevato dal 2004;
- il tasso di disoccupazione è calato di 5,8 punti percentuali, toccando anche qui il record storico di 6,1%;
- gli inattivi, ora al 33%, sono scesi di 3 punti percentuali, mantenendosi però su un livello elevato che, nella comparazione europea, spicca come carattere tipico della società italiana.

Inoltre, si osserva l'aumento dei contratti a tempo indeterminato ed una contemporanea riduzione dei contratti a termine. Ad esempio, nel 2025 vi è sta-

[2] Il confronto nel decennio è una nostra elaborazione sui dati Istat, la cui ultima rilevazione è qui riportata: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/03/CS_Occupati-e-disoccupati_GENNAIO_2026.pdf.

ta una crescita di occupati dello 0,8% con un aumento di 258 mila dipendenti permanenti e una riduzione di 204 mila dipendenti a termine.

Cresce, ma lentamente, la componente femminile degli occupati, ma circa il 60% degli inattivi sono donne, e ciò segnala un persistente divario di genere nella partecipazione al mondo del lavoro.

I giovani sono il gruppo che meno beneficia della crescita. Emerge un dualismo generazionale con gli over 50 favoriti mentre i giovani risultano più fragili. La tendenza all'assorbimento degli ultracinquantenni, un fenomeno inedito per l'Italia, si spiega sia con il calo progressivo delle leve giovanili sia per il fatto che gli adulti possiedono quell'etica del lavoro convenzionale che li rende affidabili anche se conoscono poco l'inglese e trovano difficoltà nelle questioni informatiche.

L'aggiornamento più recente, diffuso il 30 aprile 2026 e riferito a marzo 2026, mostra però un rallentamento: gli occupati sono 24 milioni 124 mila, in lieve calo rispetto al mese precedente; il tasso di occupazione resta al 62,4%, la disoccupazione scende al 5,2%, ma l'inattività risale al 34,1%. Questo significa che il calo della disoccupazione non dipende solo da più lavoro, ma anche dall'aumento di persone che escono dalla ricerca attiva. Questo dato è causato probabilmente dal calo demografico e dalla criticità di un terzo dei giovani candidati.

Gli Entry Level

Negli ultimi anni, le ricerche italiane ed europee mostrano un quadro articolato dell'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro (*Entry Level*). Se da un lato si registrano segnali di miglioramento nei tassi di occupazione dei neodiplomati e neolaureati, dall'altro permangono difficoltà strutturali che rendono la transizione scuola-lavoro più lunga, instabile e incerta rispetto agli altri Paesi europei.

Il sistema italiano riesce relativamente bene a inserire i giovani più istruiti e con una maggiore apertura al cambiamento, ma fatica molto di più con i diplomati e con l'insieme dei giovani. Inoltre, l'ingresso è più tardivo rispetto ad altri Paesi: in Italia molti giovani sono ancora in formazione tra i 25 e i 34 anni.

La non linearità del passaggio scuola-lavoro comporta una successione di contratti temporanei, periodi di inattività, cambi frequenti di posti.

L'ingresso al lavoro è segnato da forti disuguaglianze territoriali e per titolo di studio. Sono rilevanti anche i divari di genere (minore occupazione femminile) e di competenze.

Le principali criticità per i giovani al primo lavoro sono la precarietà e la bassa qualità contrattuale, il *mismatch* tra formazione e lavoro, bassi salari e

scarsa progressione, il fenomeno NEET (giovani che non studiano né lavorano) e il rischio di esclusione.

Ciò è confermato anche dalle stesse imprese; esse lamentano sia la scarsità di candidati giovani sia il fatto che un terzo di questi mostra mancanza di competenze, non solo quelle tecniche ma anche le cosiddette soft skill e l'etica del lavoro. Le stesse imprese sono peraltro consapevoli della scarsa attrattività di molte delle posizioni di lavoro offerte (il mondo alberghiero e della ristorazione, le vendite, i trasporti, l'edilizia, l'apprendistato di bottega...) e lamentano la mobilità precoce comprese le autodimissioni.

In definitiva, si può affermare che il nostro è un sistema economico che continua a creare lavoro, a tal punto che metà dei posti non trovano candidati.

L'Italia ha migliorato la quantità di lavoro, ma non ha ancora risolto il problema della sua inclusività specie per ciò che riguarda la componente femminile ed in modo più accentuato le giovani generazioni.

Non ha quindi alcun fondamento reale l'opinione diffusa secondo cui il lavoro cala continuamente e che cresce quello a termine, mentre è piuttosto dubbio che, in uno scenario dove i posti di lavoro sono in numero doppio rispetto ai candidati, l'IA soppianterà i lavoratori in carne ed ossa.

Ciò che vediamo oggi rende molto probabile un utilizzo di questa tecnologia come rimedio alla penuria di candidati, disegnando un nuovo modello di organizzazione *ibrida* dove convivono lavoro artificiale e lavoro umano.

È quanto risulta dalla recente ricerca della società Antropic, secondo cui l'IA non sta (ancora) causando valori significativi di disoccupazione. I ricercatori hanno confrontato il tasso di disoccupazione dei lavoratori più esposti all'IA con quello dei meno esposti, dal 2016 a oggi. Le due curve, dopo il 2022, si muovono in modo sostanzialmente parallelo. L'effetto medio calcolato con tecniche statistiche avanzate è positivo ma minuscolo e statisticamente indistinguibile da zero[3].

La crescita del lavoro stabile e il contemporaneo calo di quello a termine smentisce la tesi della *società liquida* proposta nel 2000 da Zygmunt Bauman[4] che ha imperversato fino ad oggi nel mondo della cultura ed anche nel discorso pubblico. Questo autore sosteneva che era venuta meno la modernità "solida", con istituzioni stabili, identità forti e durature, legami sociali tenaci e resistenti lungo il corso del tempo. Al suo posto si sarebbe installata una nuova condizione, la "modernità liquida", i cui caratteri sono esattamente contrapposti al

[3] https://www.msn.com/it-it/notizie/other/l-ia-non-ha-ancora-rubato-il-lavoro-a-nessuno-cosa-dice-davvero-la-ricerca-anthropic/ar-AA1XUUUP?ocid=winp2fp&cvid=72f665370769408d898d5a18a42548dc&ei=51

[4] Zygmunt Bauman (2008), *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari.

modello sociale tradizionale: instabilità, flessibilità e dinamismo, dove anche il senso dell'identità personale è in continuo divenire. La condizione antropologica diffusa nel nostro tempo sarebbe costituita non dalla comprensione della realtà, vista la difficoltà generata da una continua turbolenza, bensì dall'adattamento inconsapevole ad un contesto *inafferrabile*, così come fanno i liquidi che, a differenza dei solidi, non mantengono la propria forma ma la mutano continuamente a seconda del luogo dove vengono immessi.

Bauman ha pensato al mondo contemporaneo *per opposizione* rispetto a quello precedente; oggi sappiamo che questo *disordine* in realtà possiede un suo proprio *ordine*.

Limitandoci al lavoro, vediamo una tripartizione di condizioni sociali dalle caratteristiche inedite, ma decisamente stabili: nella fascia alta della gerarchia troviamo i nuovi ceti privilegiati che, per cultura ed appartenenza al mondo globalizzato, possono accedere alle posizioni di lavoro più remunerative e dotate di maggior appeal sociale: la finanza, il marketing, l'energia, il commercio delle materie rare necessarie alle nuove tecnologie, la comunicazione e l'industria dello spettacolo, ed altro ancora. Non bastano i talenti per farvi parte, occorre un *habitus nomade e cosmopolita*, senza legami con il territorio e con coloro che vi abitano.

Caratteristiche che invece possiedono la maggioranza delle persone, quelle che fanno parte della *società di mezzo*, composta da coloro che si occupano o di produzione, controllo e manutenzione del grande apparato tecnologico su cui si regge la vita sociale, assieme a quanti operano nella vasta rete di servizi finanziari ed amministrativi, sociosanitari ed assistenziali, educativi e culturali, del benessere e dell'estetica, del turismo e del *loisir* e che formano quel grande contenitore che viene classificato come il settore terziario dell'economia.

Ma vi è, nelle pieghe del tessuto sociale, una nuova classe di *lavoratori chiamati "servili"* poiché, a causa dell'etnia o dello stato di emarginazione, finiscono per svolgere attività spesso disdegnate da chi si colloca nella società di mezzo a causa delle infime retribuzioni e dalle infelici condizioni di lavoro. I tentativi di accedere al livello intermedio da parte di questa fascia critica della popolazione sono frustrati a causa di una barriera esteriore ed anche di una interiore che risultano insormontabili.

Una componente considerevole di questo caos ordinato riguarda la *dimensione culturale del vivere*: come si concepisce l'io ed i suoi legami con la realtà, quali ambienti si frequentano, quali esperienze hanno influito sulla propria personalità, come si immagina il proprio stare nel mondo. È un fattore tanto rilevante da spingere diversi autori a sostenere che **il modo di vivere rappresenta un nuovo fattore discriminante il mondo del lavoro, secondo una ripartizione polarizzata:** i *lavori significativi*, quelli nei quali le persone

possono godere di un legame di senso tra il mondo individuale e l'opera a cui si partecipa, ed i *lavori insignificanti* per i quali non è richiesto nessun rapporto di senso ma solo l'etica minimale centrata sullo svolgimento diligente dei compiti richiesti, fatta salva la possibilità di relazioni di sintonia e magari di amicizia con alcuni colleghi.

2. La soddisfazione del lavoro

Per comprendere questa nuova discriminante culturale e sociale, proviamo ad approfondire come le persone vivono il proprio lavoro, utilizzando una varietà di fonti.

Il rapporto *vissuto* tra persone e lavoro

Il punto di vista delle persone che lavorano rientra nelle due tipologie di indagini dell'Istat basate su altrettanti concetti di "soddisfazione": il primo più ampio, mentre il secondo più esigente e selettivo.

Secondo quanto risulta dalle ricerche che utilizzano la prima accezione, **nel 2024 il 77,6% degli occupati italiani si dichiara "molto o abbastanza soddisfatto" del proprio lavoro. Si tratta di un livello elevato, che conferma una buona percezione soggettiva del lavoro.** Tuttavia, il dato segna un calo di 2,4 punti percentuali rispetto al 2023, interrompendo una fase di relativa stabilità osservata lungo la serie 2017-2024[5].

Il quadro cambia significativamente quando lo stesso Istituto utilizza una categoria di soddisfazione più selettiva, quella degli indicatori di benessere equo e sostenibile (Bes), dove si considerano "molto soddisfatti" solo gli occupati che attribuiscono un punteggio elevato (8-10) a diversi aspetti del lavoro.

Applicando questo indice, nel 2024 la quota dei soddisfatti scende al 51,1%, in lieve calo rispetto al 51,7% del 2023, ma in crescita rispetto al 43,7% registrato nel 2018[6].

La differenza tra il 77,6% (soddisfazione ampia) e il 51,1% (soddisfazione esigente) è cruciale: segnala che **una parte consistente dei lavoratori italiani**

[5] Istat, *Soddisfazione dei cittadini per le condizioni di vita*, 2024: https://www.istat.it/comunicato-stampa/soddisfazione-dei-cittadini-anno-2024/

[6] Istat, *Benessere equo e sostenibile*, 2024: https://www.istat.it/comunicato-stampa/rapporto-sul-benessere-equo-e-sostenibile-anno-2024/

esprime un giudizio positivo, ma non entusiastico. Possiamo definirla soddisfazione "di adattamento" piuttosto che pienamente realizzata.

L'analisi per dimensioni specifiche del lavoro evidenzia con chiarezza le aree critiche. Nel 2024 le quote di lavoratori molto soddisfatti sono[7]:

1. 62,6% per l'interesse del lavoro,
2. 59,0% per la stabilità del posto,
3. 41,3% per il guadagno,
4. 36,2% per le opportunità di carriera.

Ne emerge un profilo di lavoratore italiano che apprezza il contenuto del proprio lavoro e, in parte, la sua stabilità, ma manifesta forti riserve sulla remunerazione e sulle prospettive di carriera.

Questa combinazione spiega perché la soddisfazione complessiva resti discreta, ma non si traduca in livelli elevati.

La soddisfazione lavorativa non è distribuita in modo uniforme: in primo luogo vi è un *divario territoriale*, visto che i molto soddisfatti si collocano al 54,0% nel Centro, al 52,8% nel Nord ed al 45,4% nel Mezzogiorno dove si percepisce maggiore insicurezza del lavoro.

Inoltre, vanno considerate le *differenze per status professionale*: i più soddisfatti (81,1%) sono i dirigenti, gli imprenditori ed i liberi professionisti, seguono con il 74,9% gli operai e gli apprendisti.

Questo conferma che la qualità del lavoro - autonomia, reddito, sicurezza, ma anche la manualità - incide fortemente sulla percezione soggettiva.

Il quadro complessivo può essere così sintetizzato: il lavoro continua a fornire al singolo struttura, identità e senso, ma non riesce sempre a offrire sviluppo, riconoscimento e prospettive. Esso resta una dimensione centrale della vita, ma è attraversato da una tensione tra funzione di integrazione sociale (ancora presente) e debolezza delle sue promesse di realizzazione.

La consistenza del valore intrinseco del lavoro (interesse, relazioni, stabilità relativa), pur se frenata da limiti economici, organizzativi e di sviluppo della carriera, smentisce il luogo comune della diffusa insoddisfazione del lavoro per gli italiani. **Ciò rende ancora più decisivo il tema della qualità del lavoro e della sua valenza pienamente umana: non basta avere un lavoro purché comporti certezza del reddito, è sempre più rilevante la sua capacità di offrire benessere alle persone e coesione alla società.**

[7] Istat, *Rapporto Bes 2024 – Lavoro e conciliazione dei tempi di vita:*
https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-bes-2024-il-benessere-equo-e-sostenibile-in-italia/

Il lavoro nell'immaginario: tra fatica e ricerca di senso

Facciamo ora un passo in avanti, cercando di capire quali immagini del lavoro sono presenti nelle principali fonti di informazione, narrazione e confronto. Si tratta infatti di una molteplicità di racconti da cui non emerge più una condizione univoca, come nella coppia solido/liquido proposta da Bauman, bensì **un modo di vita e di lavoro caratterizzato da tensioni tra stabilità e desiderio di libertà, tra esigenza di senso e vincoli strutturali legati al reddito ed alla mobilità verticale.**

Le fonti più diffuse - social media, televisione generalista, piattaforme audiovisive - non si limitano a descrivere il lavoro, ma contribuiscono a disegnare il modo in cui le persone lo percepiscono e lo vivono.

Secondo l'Osservatorio 2025 di AGCOM[8], Internet ha ormai superato la televisione come prima fonte di informazione per gran parte della popolazione, mentre la TV mantiene un primato in termini di affidabilità percepita. Questo significa che oggi il racconto del lavoro si svolge in uno spazio ibrido: i social producono narrazioni immediate, personali, emotive; la televisione seleziona e amplifica casi emblematici; le serie e i film elaborano simbolicamente le tensioni del lavoro contemporaneo. In questo ambiente, il lavoro non è espresso attraverso analisi, ma soprattutto tramite testimonianze dirette, spesso filtrate dalle logiche di visibilità dei media.

Nei social, soprattutto nei video brevi, il lavoro appare prevalentemente come **esperienza di crisi.** Fenomeni come *#quittok* sugli autolicenziamenti o i racconti di burnout mettono in scena momenti di rottura segnalati da dimissioni improvvise, sfoghi emotivi, denuncia di ambienti tossici, rifiuto di condizioni percepite come ingiuste. Questi contenuti non sono necessariamente falsi: esprimono un disagio reale. Tuttavia, va ricordato che il formato stesso del social tende a privilegiare l'evento drammatico rispetto alla quotidianità, la rottura rispetto alla continuità, l'emozione rispetto alla riflessione. **Il lavoro viene così percepito come una soglia di sopportazione**: finché regge, resta invisibile; quando non regge più, diventa racconto pubblico.

Se si osservano spazi meno esposti alla performance pubblica (*forum, discussioni anonime*), appare una tonalità più articolata. **Da un lato si coglie il senso di vuoto** ("*non costruisco nulla*"), la fatica quotidiana, la percezione di tempo sottratto alla vita e la solitudine e la difficoltà a vivere in modo sereno il mondo degli affetti. **Dall'altro viene messo in luce il valore delle relazioni di lavoro, l'importanza del clima umano, la possibilità di trovare soddisfazione in attività concrete, l'orgoglio per il proprio mestiere**.

[8] https://dirittoaldigitale.com/2026/02/13/osservatorio-comunicazioni-4-2025/

Qui il lavoro appare non tanto come nemico, ma come realtà ambivalente che può essere vissuta come alienazione oppure come luogo di crescita, a seconda delle condizioni. Questa ambivalenza sembra il dato più autentico che emerge dai racconti diretti.

La *televisione generalista* è la fonte che più di altre costruisce una narrazione del lavoro privilegiando casi emblematici di ingiustizia o sofferenza: salari insufficienti, precarietà, sfruttamento, dimissioni e fuga all'estero. Trasmissioni di inchiesta e approfondimento mostrano soprattutto giovani che non riescono a vivere con il proprio stipendio, lavoratori costretti a ritmi insostenibili, storie di rottura (lasciare il lavoro, cambiare vita).

Questo non è casuale: la TV seleziona ciò che è narrativamente forte. Ma così facendo tende a identificare il lavoro soprattutto con la sua dimensione problematica.

Nelle produzioni audiovisive contemporanee il lavoro è spesso rappresentato come luogo di tensione tra identità e sistema.

- In *Severance*, il lavoro divide radicalmente la persona tra vita privata e vita lavorativa.
- In *The Bear*, il lavoro è passione e insieme logoramento continuo.

Il lavoro non è negato, ma è mostrato come esperienza totalizzante, fonte di pressione, spazio di eccellenza che consuma, campo di lotta per mantenere la propria identità.

Queste storie colgono un aspetto reale: **il lavoro oggi non è più semplicemente un ruolo ma, a causa delle richieste di coinvolgimento, incide profondamente sull'identità personale e sull'impostazione della propria vita.**

Le ricerche quantitative confermano questa ambivalenza.

Secondo il Rapporto 2026 del Censis[9] il 64,7% dei lavoratori perde talvolta il senso del proprio lavoro; il 44,7% lo vive più come obbligo che come passione, ma il 51,1% preferirebbe lavorare in un'organizzazione coerente con i propri valori anche a parità o minor guadagno.

Questi dati mostrano che **il lavoro non è rifiutato in quanto tale, ma viene giudicato in base alla sua qualità umana e morale.**

Ciò conferma quanto abbiamo anticipato: nell'epoca attuale il lavoratore vive entro alcune tensioni fondamentali che si pongono come altrettante *polarità*:

- ✓ *La fatica e il limite*: il lavoro è percepito come qualcosa che può logorare, soprattutto quando invade la vita personale o manca di riconoscimento.
- ✓ *La richiesta di senso*: non basta lavorare; si chiede che il lavoro abbia un significato, che sia utile, riconosciuto, coerente con i valori prevalenti nella società.

[9] https://www.censis.it/

- ✓ *Il primato della relazione*: molti racconti positivi riguardano non tanto il contenuto del lavoro, quanto i rapporti con i colleghi, l'ambiente in cui si opera e le occasioni di apertura sociale.
- ✓ *Il rifiuto dell'assorbimento totale*: si prendono le distanze, fino alle dimissioni (per chi può) da un lavoro che diventa totalizzante o che annulla la vita personale.

Le condizioni strutturali del lavoro – ruolo, relazioni, organizzazione, natura del prodotto/servizio, retribuzione, possibilità di carriera – costituiscono il contesto, vincolante o promuovente, entro cui l'individuo esercita le proprie facoltà. Egli però definisce i criteri di giudizio non in modo isolato, ma aderendo ad uno dei modi di vita tra quelli presenti nell'attuale società. **Quindi il suo sistema di attese ne indica l'appartenenza culturale ad una cerchia di persone che sostengono una maniera d'essere distintiva, entro cui si riconosce.**

3. I principali modi di vita concorrenti

Sono tre i modi di vita che abbiamo identificato: la concezione economica, quella soggettiva e quella del lavoro buono. Iniziamo dai primi due, perché accomunati dal riduzionismo, per poi presentare il terzo in quanto dotato di un'apertura più ampia.

Lavoro economico e lavoro soggettivo

Le due concezioni del lavoro economica e soggettiva **rappresentano** *riduzioni* del rapporto tra persone e lavoro in quanto originano da una concezione della vita unidimensionale:

- ✓ La **riduzione economicistica** attribuisce importanza solo alla dimensione materiale del lavoro, concepito come mero scambio tra tempo disciplinato e stipendio. Una visione decisamente scettica circa la possibilità di esprimere sé stessi nel lavoro, di contribuire ad un qualche miglioramento della società. Essa rivela un approccio al lavoro centrato sull'adattamento al contesto, che porta il soggetto ad economizzare le proprie energie fornendo una prestazione mediocre e soprattutto chiusa nello spazio ristretto del proprio "silos" lavorativo. Una disposizione che spezza l'unità dell'umano in frammenti - il mondo degli interessi, quello delle relazioni e, solo a margine, il mondo del lavoro - creando una frattura tale da impedire all'individuo di agire nel lavoro come soggetto, con conseguenze *stranianti* sul tono della sua stessa esistenza.
- ✓ La **riduzione del lavoro ad "esperienza soggettiva"**, propria di chi si concentra soprattutto sulla cura di sé, lasciandosi dominare dalle emozioni,

specialmente dall'ansia di riuscire e dalla paura di fallire. Vivere in questo modo significa chiudersi nella solitudine esistenziale e caricarsi di una pressione emotiva che espone a crisi che nascono dalla tensione tra l'attesa dell'autorealizzazione, l'insuccesso degli sforzi fatto per migliorare la propria condizione ed infine (che riguarda anche chi ha avuto successo) il peso di una sottile ma dolorosa mancanza esistenziale. Troppo preso dalla continua introspezione, dai confronti con figure "riuscite" oppure dai costi esistenziali del successo, l'individuo centrato su di sé tende ad escludersi da legami disinteressati che potrebbero conferire serenità al suo mondo psichico; in tal modo si preclude due essenziali fonti di arricchimento umano: la condivisione di un'appartenenza e di uno scopo buono, come avviene in una comunità d'azione, e la conversione intesa come capacità di lasciarsi trasformare in positivo dalla realtà.

La *forma di vita che riduce il lavoro a mera necessità economica* confligge con quanto emerso dall'itinerario sinora svolto: il lavoro viene vissuto dalla grande maggioranza delle persone come una dimensione centrale della vita; da esso ci si attende che conferisca un ordine alla vita del singolo, sia fonte di identità e senso, pur non riuscendo sempre ad offrire sviluppo, riconoscimento e prospettive. La stessa ricerca di una maggiore flessibilità oraria e di una più rigorosa protezione dei tempi della vita sono segnali che confermano come la gran parte delle persone attendano dal lavoro la soddisfazione del proprio desiderio di pienezza.

L'ampiezza dell'area di individui che attribuiscono un valore *intrinseco* al lavoro (corrispondenza ai propri talenti ed interessi, clima di relazione gradevole, relativa stabilità del contratto) smentisce la narrazione circa la diffusa insoddisfazione degli italiani a proposito del proprio lavoro, anche se rivela l'esistenza di un'ampia fascia di persone che debbono fare i conti con lavori obiettivamente insoddisfacenti: per essi, la concezione economicistica del lavoro funge da *strategia "minore"* o di sopravvivenza, da adottare semmai quando le condizioni in cui si svolge la propria attività, e l'urgenza di un reddito purchessia, non consentono un livello minimo di soddisfazione nel modo che abbiamo definito *significativo*.

Lo stesso dicasi per quella componente di persone che, essendo insoddisfatte del proprio lavoro, si guardano intorno per trovarne un altro migliore, accettando anche periodi di inattività e condizioni più svantaggiose circa la distanza dall'abitazione e la maggiore incertezza economica, come accade nel caso dell'abbandono di ruoli remunerativi, ma senza uno scopo evidente, ad attività più soddisfacenti come nell'agricoltura o nell'artigianato artistico dove il reddito è minore ed instabile nel tempo.

Quando l'organizzazione del lavoro incoraggia un maggiore coinvolgimento personale ed una più intensa cooperazione con i propri colleghi, l'individuo che

adotta la concezione "economica" finisce spesso per porsi al margine del flusso vitale di quello che possiamo chiamare il *gruppo coinvolto* che, dedicandosi alla maggiore efficacia dei prodotti/servizi offerti, gode della possibilità di migliorare la propria cultura e quella dell'impresa, e di sentirsi parte attiva del cambiamento della propria organizzazione. Inoltre, la *marginalità cognitiva e relazionale* rende scarsamente apprezzabile il lavoratore che mira al minimo indispensabile, e lo espone maggiormente al rischio di obsolescenza nei passaggi critici della vita dell'impresa.

Le testimonianze dirette, quando non sono filtrate dalla spettacolarizzazione mediatica, mostrano che **molte persone non cercano semplicemente di sottrarsi al lavoro. Cercano piuttosto un lavoro che non distrugga la vita e non sia privo di senso**, ma consenta relazioni autentiche e permetta di costruire qualcosa che valga per gli altri e per la società in cui si vive. Il lavoratore "economico" si chiama fuori dalla ricerca in atto, ancora incompiuta, di un modo di vivere l'attività come esperienza pienamente umana.

La *forma di vita che attribuisce al lavoro un valore esclusivamente soggettivo* si distingue da quella precedente per l'elevato investimento sulla realizzazione di sé tramite la propria attività professionale, ma lo fa puntando sulla massima espansione del proprio successo in termini economici, simbolici e di potere. Gli individui che si ispirano a tale concezione vivono nella cerchia spesso impopolare dei "carrieristi" e di mancare del beneficio di rapporti di amicizia disinteressati.

L'isolamento imposto da tale modo d'essere rende l'individuo poco interessante nelle conversazioni perché poco propenso all'ascolto e più portato ad una comunicazione centrata eccessivamente su di sé. Una postura che comporta un'elevata vulnerabilità nei casi di insuccesso, ma anche nelle situazioni di successo a causa della stanchezza cronica tipica della "società della prestazione"[10] e della mancanza della protezione e del potere terapeutico della comunità. Quest'ultima, infatti, aiuta a ridimensionare l'ego liberandolo dal continuo bisogno di riconoscimento dagli altri, donando serenità all'anima e saggezza alla mente.

Ma il quadro che abbiamo presentato non è affatto statico: nel mondo delle imprese si sta facendo strada un movimento dell'"umanocrazia"[11] con tre caratteristiche: mettere in luce il valore etico del prodotto/servizio, puntare sulla valorizzazione delle persone, creare un clima di cooperazione e di benessere. Queste imprese (medio grandi con un margine di profitto significativo, ma anche medio piccole e piccolissime con stile familiare) mirano ad un'alleanza culturale in senso esistenziale con i collaboratori e propongono un modello di neocomunità.

[10] Byung-Chul Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano, Nottetempo, 2020

[11] Hamel G., Zanini M., *Humanocracy. Imprese straordinarie come le loro persone*, Milano, Ayros, 2021.

La comunità si distingue dalla società impersonale quando i suoi componenti non sono perennemente impegnati nel recitare una parte stereotipizzata ma si sentono accettati per come sono, sapendo di poter confidare nell'aiuto degli altri in caso di bisogno e di essere disponibili quando ciò è richiesto dai colleghi.

In modo sorprendente, in quanto smentisce le facili teorie del turbocapitalismo, una parte rilevante del mondo delle imprese combatte l'individualismo e si propone come esperienza di una vita condivisa, unico modo che rende feconda l'opera.

Il lavoro buono

Il percorso sin qui condotto pone in luce il cuore del modo umano di vivere il lavoro: non è solo un ruolo nel quale ingabbiare la "risorsa umana", ma **l'espressione di un'arte del vivere** che riguarda in primo luogo la persona nella sua integralità come soggetto proiettato verso il compimento dei doni ricevuti insieme al proprio nome.

Imparare a vivere una vita degna è lo scopo della faticosa ricerca del significato umano del lavoro che sta accomunando molte persone del nostro tempo, e che incide profondamente sull'identità e sull'impostazione della propria vita.

Per certi versi, il nostro è un tempo paragonabile a quello all'antica Grecia, le cui scuole non avevano l'intento di consegnare ai giovani un sapere a sé stante, speculativo, e neppure un discorso, ma prima di tutto proponevano una forma di vita all'altezza della dignità umana.

È quanto sostiene lo storico della filosofia Pierre Hadot, che pone a tutti noi il seguente interrogativo «*In ultima analisi, qual è la cosa più utile all'uomo in quanto uomo? Discorrere sul linguaggio, o sull'essere e il non essere? Non è piuttosto imparare a vivere una vita umana?*»[12]

La qualificazione di lavoro "buono" o "significativo" richiede un incontro tra due dimensioni:

1. quella *strutturale* che riguarda lo scopo dell'impresa, il valore del prodotto/servizio, la posizione nei mercati, la forma e lo stile dell'organizzazione, la natura dei legami e del clima, il sistema retributivo ed il rispetto del mondo di vita individuale; inoltre, i valori su cui si fondano le regole interne, si affrontano gli eventi critici e si mettono in moto le forze di tutti per rendere efficace l'opera comune. Non si tratta solo di produrre, ma di contribuire a qualcosa di buono e utile per la società, come partecipazione ad un'opera di

[12] P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi 2005, p. XV.

rinnovamento che in questo passaggio storico risulta particolarmente profonda e radicale. Ma anche l'impresa è cultura: possiede una storia ed una personalità che emana dall'imprenditore ma anche dalle figure che hanno contribuito alla sua crescita tecnica e morale.

2. Quella *personale* che corrisponde a ciò che Jan Patoča ha chiamato "cura dell'anima": la capacità di guardare ciò che è, spezzando l'apparente equilibrio della vita quotidiana che si regge su una "prudente-non-verità", quella del vivere superficialmente che, se in apparenza espone meno il soggetto ad esperienze che lo inquietano, in realtà spezza l'unità dell'io e fa mancare gli alimenti che lo rendono vivo. Prendersi cura dell'anima significa vivere in modo conforme a ciò che si è scoperto essere vero e buono. Ciò richiede di combattere l'"anima chiusa", per la quale «non esiste alcun 'al di là'», secondo la prospettiva del soggetto autoreferenziale convinto che «può e deve risolvere ogni problema con forze e mezzi propri, osservando i suoi compiti fondamentali nella prospettiva del dominio, del controllo e dell'incorporamento».[13]

Questo incontro non può essere ridotto solo ad un contratto, ma assume i tratti di una vera e propria *alleanza* fondata su una consonanza di valore che fa del lavoro un'esperienza in cui la persona si realizza operando nel mondo in vista di un bene. Una visione la cui fonte più autorevole risiede nella dottrina sociale della Chiesa: nell'enciclica *Laborem exercens* del 1981, Giovanni Paolo II sottolinea che il lavoro ha un valore che deriva dalla persona stessa: "Il lavoro è per l'uomo e non l'uomo per il lavoro."

Il lavoro buono concorre alla vita come *arte*, ma anche come *saggezza*, dove la ricerca del modo umano di vivere il lavoro assume i tratti di una *filosofia*[14] di vita. Essa non porta solo alla *conoscenza,* ma *fa essere* in modo conforme a ciò che si è intuito come il compito propriamente umano.

Rispetto alla prima modernità segnata dal meccanicismo ed a quella più recente dominata dalla ragione artificiale dell'algoritmo, il lavoro buono è quello che sollecita e valorizza l'intelligenza propria dell'essere umano: l'immaginazione, la ricerca di senso, l'intuizione, l'empatia e il sentimento dell'appartenenza, l'intelligenza emotiva, la capacità di rischiare, la facoltà di fronteggiare gli imprevisti e delle crisi. Ma anche il senso del mistero e la devozione per ciò che è sacro, la riconoscenza e la dedizione, la capacità di lasciarsi amare e di amare gli altri, di affidarsi e di pregare.

Abbiamo già segnalato un movimento in atto nel mondo economico: una ricerca inedita di autentica espressione umana che mira a liberare il pensiero e l'opera umana dagli automatismi, a ridimensionare la burocrazia ed i formalismi,

[13] J. Patočka, *La cura dell'anima*, Orthotes, Napoli, Orthotes, 2019, p. 51.
[14] Il significato etimologico di *filosofia* è "amore per la saggezza".

a ridurre la pressione stressogena che in vari casi risulta inutile e persino dannosa, allo scopo di lasciare spazio ad un modo di vita amichevole e lieve in cui l'impegno nel fare bene i propri compiti è alimentato da un habitus relazionale confidente con i propri colleghi.

In tal modo, il lavoro, quando è vissuto in modo adeguato, contribuisce al benessere fisico e spirituale della persona. Ma, siccome il lavoro significativo richiede il coinvolgimento pieno di tutte le facoltà umane, esso porta con sé il pericolo di assorbire in sé l'intera vita di chi opera.

La possibilità di porre un limite a tale invasione richiede strumenti di contenimento dell'esposizione umana tramite i contratti di lavoro e le regole interne sull'invio della e-mail e sull'utilizzo dei social aziendali.

Ma ciò non basta in quanto, trovando nel lavoro più soddisfazione di quanto ne provi nella propria vita non lavorativa, la persona potrebbe rendersi disponibile ad un coinvolgimento totalizzante. Il vero senso del limite sta nel riconoscere e rispettare ciò che è sacro, a disposizione di Dio: la vita individuale, gli spazi dell'azione non orientata ad uno scopo produttivo, anche se significativo, la bellezza degli incontri, la vita nella natura, la contemplazione, la dedizione agli altri sono tutte fonti di cui si nutre l'anima, senza le quali il mondo intimo cade nella dissipazione.

Inoltre, anche il lavoro possiede una dimensione spirituale che consiste nell'offrire a Dio la nostra opera, fatica e sacrificio compresi, e nel chiedere a Lui di illuminarci circa il significato autentico del "successo", una parola impoverita dalla pseudo religione della realizzazione di sé.

Imparare il lavoro come modo di vita umano

La critica che abbiamo svolto nei confronti delle due riduzioni riguardanti il modo di concepire il lavoro nella propria vita, quella economica e quella soggettiva, porta ad evidenziare l'insostenibilità di un programma formativo che persegua l'addestramento dei giovani, sia nella versione tradizionale impostata in base agli esercizi del mestiere sia nella versione innovativa che propone una sequenza di moduli strutturati per competenze. In entrambi i casi, si tratterebbe di un adattamento dell'io a imperativi che gli pervengono dall'esterno, senza alcuna consonanza che non sia la mera attitudine a svolgere i compiti previsti dalla figura professionale di riferimento.

Se il lavoro è una dimensione inseparabile dalla vita, allora l'educazione al lavoro mira a fornire agli studenti una prospettiva di senso che ne forma l'identità come persona, entro un rapporto intelligente e responsabile con il reale.

Ciò che tiene insieme le diverse componenti della strategia educativa – la conoscenza di sé e lo sguardo sul mondo, la padronanza dei saperi, le abilità operative e la soluzione dei problemi complessi, le routine strutturate e il genio professionale, la dimensione affettiva e la disposizione nel mondo – non è un programma compo-

sto da moduli giustapposti senza un nesso esplicito che ne delinei l'unità di senso, bensì l'intenzionalità pedagogica che riflette la visione antropologica di fondo.

Una prospettiva che richiama due aspetti decisivi di una formazione pienamente umana:

1. proporre il lavoro come forma che assume la presenza della persona nella realtà e che ne delinea il cammino di compimento come offerta dei propri talenti e delle proprie capacità in risposta ai bisogni e desideri degli altri;
2. concepire l'azione umana come forma decisiva di un'esistenza autentica che è tale quando la persona sa vivere relazioni di reciprocità, si arricchisce di una conoscenza intesa come svelamento dei significati delle cose, perfeziona le proprie capacità e competenze, approfondisce la comprensione di sé e rende chiaro il proprio modo di essere nel mondo.

Questo approccio riguarda gli aspetti universali di ogni educazione: delineare, tramite il curricolo esplicito e implicito, il cammino di formazione dell'identità degli allievi, adottando un approccio sintetico alla conoscenza del reale tramite compiti che li sollecitino ad un'"immersione" nel vivo della cultura che si rivela tramite l'azione.

Fa parte di questo cammino una proposta culturale in cui il lavoro assume un valore esistenziale, uscendo da un approccio frammentato e soggettivo che ha favorito la formazione di identità segnate da un individualismo fragile, chiuso alla realtà e incapace di una vera conoscenza di sé.

Occorre in particolare mettere mano ad un metodo educativo che metta in moto i dinamismi naturali dell'intelligenza umana: curiosità, partecipazione, intuizione, operosità, esultanza.

In tal modo gli allievi possono giungere alla scoperta della propria identità come appartenenza a una realtà più grande del proprio io individuale per cui valga la pena spendere le proprie energie, e della vocazione personale come forza che illumina ed alimenta una dedizione creativa e feconda alla comunità.

Si tratta di una svolta realistica del curricolo, da cui deriva un percorso di studi che offra agli allievi quell'esperienza di cui hanno estremo bisogno: partecipare alla grande tradizione artigianale ed artistica che ha saputo rinascere anche dopo il dominio del meccanicismo.

Un'autentica educazione al lavoro richiede un legame vivo con la tradizione e la familiarizzazione con la propria vocazione personale, così da superare i limiti di un "lavoro diviso", imparando ad operare nella società «*in vocatione sua*», mosso da un fuoco interiore[15].

[15] A. Negri, "*Per una storia del concetto di lavoro nella cultura filosofica ed economica occidentale*", in S. Zannelli e M. Taccolini (curr.) *Il lavoro come fattore produttivo e come risorsa nella storia economica italiana*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. XXI – XXII.

Il neo-artigiano, infatti, fa quotidianamente esperienza di *risonanza*, quella relazione primaria con il mondo che si svela dall'incontro di due movimenti: quando ci si mette all'opera per risolvere problemi ed offrire soluzioni funzionali e generative e quando smette di agire per lasciarsi colpire e trasformare dal mistero insito nella realtà che è indisponibile al nostro desiderio di possesso, ma che – se accolto nel modo giusto – fa gioire l'anima, arricchisce la mente e rinnova il proprio modo di essere[16].

[16] H. Rosa, *Indisponibilità. All'origine della risonanza*, op. cit, 2024.

Una lettura salesiana dell'Intelligenza Artificiale. Un paradigma educativo integrale per l'era digitale

ELIO CESARI[1]

Introduzione

Prima di analizzare l'intelligenza artificiale in chiave salesiana, desidero proporre due riflessioni sotto forma di interrogativi. La prima nasce dalla convinzione che la questione non sia esclusivamente di natura tecnica o pedagogica-educativa, quanto piuttosto carismatica. Il cuore dell'analisi risiede infatti in una domanda fondamentale: «Cosa farebbe don Bosco oggi, in questo scenario?».

La seconda premessa sposta il focus sull'adulto educatore (insegnanti e formatori in questo caso particolare): prima di osservare come i giovani utilizzino l'IA, dobbiamo chiederci: «Guardando questi ragazzi, quanto siamo disposti a interrogarci seriamente e a lasciarci provocare nel cambiare la nostra postura educativa e metodo didattico, lasciandoci scomodare dalla logica dell'inerzia?».[2]

A questo scopo, la riflessione educativa richiede oggi una risposta istituzionale e comunitaria coerente, come testimonia la recente creazione della *Commissione Internazionale sull'Intelligenza Artificiale* (ISCAI) da parte del Settore per la Comunicazione Sociale della Congregazione Salesiana.[3] Questa Commissione interdisciplinare evidenzia come l'IA debba essere impiegata per supportare e migliorare l'educazione incentrata sulla persona umana, e mai per sostituire la presenza insostituibile degli educatori. Emerge così la necessità di formare una

[1] Segretario CISI, Vicepresidente Fondazione CNOS-FAP ETS.

[2] «Piuttosto che ricorrere a facili divieti, Lancini invita a cogliere questa occasione per interrogarsi sul ruolo educativo degli adulti e sulla necessità di offrire ai giovani modelli autentici e coerenti. Un compito impegnativo, che richiede tempo, energie e la capacità di mettersi in discussione, ma che rappresenta l'unica strada per accompagnare le nuove generazioni in un mondo sempre più complesso e interconnesso» (https://www.orizzontescuola.it/stop-ai-cellulari-lancini-e-dubbioso-se-il-figlio-e-depresso-non-e-colpa-delliphone-una-narrazione-che-maschera-lincapacita-degli-adulti/?fbclid=IwY2xjawQ9w11leHRuA2FlbQIxMQBzcnRjBmFwcF9pZBAyMjIwMzkxNzg4MjAwODkyAAEeT0r-Yt6aJ15Ap4wuax92lyUjg6ha1egC3xC_St5gZmu9UCcd3iFS0dSL9fI_aem_5BhYsiDrhJw5xg8WcR_qkQ).

[3] Cfr. Settore per la Comunicazione Sociale della Congregazione Salesiana, *Uno sguardo salesiano sull'Intelligenza Artificiale*, p. 1.

nuova figura ibrida, il "filosofo-informatico-educatore", capace di far dialogare le sfide del digitale con l'antropologia cristiana in un'epistemologia integrata.

L'avvento dell'Intelligenza Artificiale (IA) segna un punto di svolta storico, paragonabile alla rivoluzione scientifica del Sei e Settecento: si tratta di un vero e proprio "macroscopio" tecnologico in grado di rivelare, attraverso i *Big Data*, modelli e strutture comportamentali prima invisibili.[4]

Come teorizzato da pensatori contemporanei come Paolo Benanti, questo strumento ci spinge a confrontarci con la "natura eccedente" dell'essere umano, quel *surplus* vitale e spirituale che trascende il puro dato biologico e che noi storicamente esprimiamo attraverso lo sviluppo tecnologico, le reti relazionali e il profondo pensiero simbolico e religioso.[5]

Ovviamente, questa accelerazione reca con sé una profonda sfida dal punto di vista antropologico. La narrativa "transumanista", che teorizza l'apologia di un corpo e di un cervello "aumentati", mira a separare la mente dal corpo, riducendo l'essere umano a una macchina biologica imperfetta.[6] A questa si aggiunge un filone "post-umano", esemplificato dall'antropologia filosofica di Arnold Gehlen sulla debolezza biologica originaria dell'uomo, che destabilizza i confini tra uomo e macchina, proponendo l'idea di un individuo riprogrammabile o di una spiritualità puramente tecnocratica.[7]

L'IA, al contrario, non è un'intelligenza autonoma né possiede coscienza, ma un'"intelligenza estesa" che accresce l'efficienza dei sistemi uomo-macchina, operando entro precisi limiti logici e fisici insormontabili.

Per scongiurare una "servitù volontaria" in cui l'essere umano abdica alla propria libertà, è urgente ripensare quindi il tema dell'educazione. Per questo e coerentemente all'intenzione originaria di don Bosco, come Salesiani siamo chiamati ad una rigorosa rilettura contemporanea del Sistema Preventivo, strutturata su cinque dimensioni-cardine che fungono da baluardo contro la riduzione tecnocratica.[8]

[4] Vojtáš M., *Educare l'umano nell'era dell'Intelligenza Artificiale*, p. 317, in Fondazione Cnos Fap Ets (a cura di), *Intelligenza Artificiale nella scuola e nella formazione professionale*, Roma, 2026. Da qui in poi Vojtáš M. (2026).

[5] Cfr. Benanti P., *Prefazione*, in Grion L., *Chi ha paura del post-umano?*, 2021; citato in Vojtáš M. (2026), p. 317.

[6] Cfr. Antonini L., Sciarrone Alibrandi A., *Per un habeas corpus sull'intelligenza artificiale*, p. 71, *Vita e Pensiero* 3, 2022 e Raspanti A., Palazzani L., *Sfida aperta per filosofia e teologia*. Discussioni, p. 68, *Vita e Pensiero* 5, 2022.

[7] Cfr. Gehlen A., *Man, His Nature and Place in the World*, 1988; citato in Vojtáš M. (2026), p. 318.

[8] Il testo di Vojtas si manifesta particolarmente preciso e puntuale nel coordinare l'aspetto pedagogico salesiano nel contesto dell'Intelligenza Artificiale. A questo mi rifaccio per diverse parti del testo.

Saggezza / Ragione: l'educazione intellettuale oltre il calcolo probabilistico

I moderni *Large Language Models* (LLM) come *ChatGPT* non comprendono il linguaggio, ma operano come "super-imitatori" statistici progettati per prevedere il *token* (la parola) successivo più probabile all'interno di uno spazio vettoriale ad alta dimensionalità.[9] Questa impostazione riflette un'eredità storica, risalente al dibattito degli anni Cinquanta tra l'approccio probabilistico legato alla teoria dell'informazione di Claude Shannon e la grammatica generativa di Noam Chomsky. Sfruttando le architetture a rete neurale (come i *Transformer* introdotti nel 2017), questi modelli creano imponenti macchine di riconoscimento di schemi, formidabili nel loro *output*, ma essenzialmente opache e definibili come vere e proprie "scatole nere".

Questa loro natura probabilistica, unita all'opacità algoritmica, produce inevitabilmente "allucinazioni" e *bias*, poiché il sistema è ottimizzato per la plausibilità sintattica (ovvero il bilanciamento matematico della rete neurale) e non per l'aderenza alla verità ontologica. I modelli ereditano inoltre pregiudizi storici dai dati di addestramento generati da umani, sovra-rappresentando spesso specifiche culture a discapito di altre.

Il pilastro salesiano della ragione richiede oggi un salto verso la *saggezza*:

> «Spingendoci a interrogarsi su che cosa significhi essere umani, l'intelligenza artificiale può dunque diventare l'occasione per imprimere una svolta inattesa alla vicenda moderna. Essa, infatti, ci costringe a ripensare il rapporto tra mente e spirito, tra sapere e saggezza, tra efficienza e senso. In un'epoca dominata da algoritmi che apprendono senza comprendere, sentiamo il bisogno di un'intelligenza del cuore, capace di riconoscere che la vita è più grande di ogni sistema logico. Custodire il pensiero non riducibile al calcolo significa custodire la libertà, la poesia, la speranza, la parola che apre mondi. Un compito che va coltivato sul piano personale e sviluppato su quello sociale: insieme dobbiamo capire i luoghi, le forme e le condizioni per curare l'attenzione, l'immaginazione, il desiderio. L'IA, dunque, non è un destino da subire, ma uno specchio che ci può aiutare a capire meglio chi siamo. E cosa possiamo diventare. Se la useremo come alleata per ampliare la nostra umanità, potrà aiutarci a costruire una civiltà più consapevole, più solidale, più giusta. Ma se ci lasceremo sedurre dall'illusione di poter delegare tutto alla macchina, rischieremo di perdere il senso stesso del vivere insieme. In fondo, la vera intelligenza - quella umana - non è quella che sa calco-

[9] Cfr. Shannon C.E. e Chomsky N. nel dibattito storico discusso in Vojtáš M. (2026), p. 319.

lare di più, ma quella che sa amare meglio. Qualcosa che nessuna macchina sarà mai capace di fare.[10]»

La delega passiva del ragionamento alla macchina (il *cognitive offloading*) rischia di atrofizzare la memoria e il *problem-solving* degli studenti. L'uso acritico indebolisce il coinvolgimento attivo: le ricerche mostrano che uno sforzo cognitivo autonomo preliminare rispetto alla ricerca digitale migliora in modo significativo la ritenzione mnemonica. Se l'IA diviene eccellente nel recuperare velocemente informazioni, l'educatore deve riorientare tutte le sue energie sullo sviluppo di quelle competenze del XXI secolo (pensiero critico, creatività, autoregolazione, empatia e *problem-solving* sistemico) che restano puramente umane.

L'educazione intellettuale deve quindi promuovere una vigilanza epistemica e un saldo pensiero critico congiunti alla *digital literacy*. Gli allievi devono essere abituati alla "verifica laterale" delle fonti, destrutturando le piattaforme digitali per riconoscerne i pregiudizi nascosti e interrogando criticamente le decisioni automatizzate.

Questi elementi vanno inseriti in quadri umanistici globali, come l'ideale di "cittadinanza del mondo" promosso da Martha Nussbaum, che difende l'inclusione di studi multiculturali per dotare le nuove generazioni di una profonda immaginazione narrativa vitale per radicare il giudizio etico.[11]

Per evitare l'irresponsabilità epistemica indotta dall'estrazione algoritmica, la pedagogia salesiana suggerisce l'adozione di architetture trasparenti, come i sistemi RAG (*Retrieval-Augmented Generation*). Progetti come l'ecosistema "Salesian AI" o la piattaforma bibliotecaria "Vulgate" vincolano la generazione testuale a fonti documentali certe, trasformando la macchina in un'impalcatura che favorisce la ricerca attiva dello studente. Ad essi si affiancano il progetto "AI-EduResearch" in Ecuador e l'"Intelligenza Artificiale Educativa" della casa editrice *Edebé*, che piegano la tecnologia allo sviluppo umano costruttivista.

Come avvertiva Joseph Weizenbaum, non avendo modo di rendere i computer "saggi", non dovremmo affidare loro compiti che richiedono saggezza.[12]

[10] Magatti M., *Ci salverà l'intelligenza del cuore*, *Avvenire* (https://www.avvenire.it/idee-e-commenti/ci-salvera-lintelligenza-del-cuore_101295?fbclid=IwY2xjawQ9xnBleHRuA2FlbQIxMQBzcnRjBmFwcF9pZBAyMjIwMzkxNzg4MjAwODkyAAEef6t_Yb3EcJPr3jFjLJRrjYyFQyzdyrQ3_nV1gajrl0Tl1Z-gdrPkdbcTl9g_aem_QyVVFHf-g77yELTg4qVQRg).

[11] De Florio C., *L'intelligenza artificiale è davvero intelligente?*, *Vita e Pensiero* 2, 2023, pp. 112-113.

[12] Presilla R., *Intelligenza artificiale: sì, ma quale intelligenza?*, *Vita e Pensiero* 2, 2024, p. 126.

Lentezza / Religione: la sapienza del cuore e la ricerca di senso

Un paradosso inquietante dell'attuale panorama giovanile è l'impiego massiccio dell'IA per la ricerca di senso esistenziale e autocomprensione, un utilizzo che ha superato persino le applicazioni accademiche tradizionali. L'algoritmo, tuttavia, è privo di autocoscienza, affetti, motivazioni e vulnerabilità morale.[13] L'uso dell'IA come surrogato terapeutico denuncia l'assenza di spazi formativi dedicati all'interiorità nei giovani cresciuti in un ambiente accelerato. Cedere a questa tentazione significa aderire tacitamente a un postulato post-umano in cui il sé diviene infinitamente manipolabile, riducibile a un *informational pattern* (per usare il termine di Hans Moravec) esposto a continue personalizzazioni algoritmiche.

Il pilastro della religione trova il suo inveramento pedagogico nella *lentezza*:

> «La lentezza delle attese più esigenti, la lentezza del costruirsi, la lentezza della contrarietà, la lentezza dei processi di cui non si vede subito l'esito, la lentezza delle domande che non trovano risposta immediata, la lentezza del dubbio che trafigge la sera, la lentezza della fatica, la lentezza del vuoto, la lentezza che pesa nelle mani, la lentezza della malattia, la lentezza della solitudine, la lentezza del lutto, la lentezza dei cammini che si snodano pieni di curve.[14]»

Lo sviluppo della saggezza pratica (la *phronesis* aristotelica) e il discernimento vocazionale rifuggono le metriche dell'ottimizzazione digitale: si acquisiscono attraverso l'esperienza vissuta e si nutrono di tempo e silenzio. Come ricorda il recente documento vaticano *Antiqua et nova*, le sfide etiche dell'IA necessitano di una "sapienza del cuore" irriducibile al silicio, considerata la chiave irrinunciabile per riuscire a tessere insieme le decisioni e le loro conseguenze:

> «Questa sapienza è il dono di cui l'umanità ha più bisogno per affrontare le profonde questioni e le sfide etiche poste dall'IA: "Solo dotandoci di uno sguardo spirituale, solo recuperando una sapienza del cuore, possiamo leggere e interpretare la novità del nostro tempo". Questa "sapienza del cuore" è "quella virtù che ci permette di tessere insieme il tutto e le parti, le decisioni e le loro conseguenze". L'umanità non può "pretendere questa sapienza dalle macchine", in quanto essa "si lascia trovare da chi la cerca e si lascia vedere da chi la ama; previene chi la desidera e va in cerca di chi ne è degno (cfr. *Sap* 6,12-16)"».[15]

[13] Raspanti A., Palazzani L., *Sfida aperta per filosofia e teologia*, *Vita e Pensiero* 5, 2022, pp. 68-69.

[14] https://www.avvenire.it/rubriche/il-vangelo-delle-briciole/rapidita-e-lentezza_91167.

[15] Leone XIV, *Antiqua et nova*, 114.

L'educazione salesiana propone il recupero dell'identità narrativa, teorizzata da Paul Ricoeur, attraverso pratiche come la scrittura autobiografica e il *journaling* riflessivo. A fronte di un'identità moderna sempre più performativa e validata dalle metriche esterne, come descritto da Charles Taylor, la scrittura diaristica o le pratiche contemplative diventano un vero e proprio "apprendistato alla conoscenza di sé". La vita non è un *pattern* di informazioni riprogrammabile, ma un mistero che si svela lentamente nella relazione con il Creatore.[16]

Amorevolezza / Relazioni e ambiente familiare: il rischio dell'empatia artificiale

Milioni di giovani si affidano oggi a *chatbots* (come *Replika* o *Character.AI*) che offrono un'illusoria "empatia artificiale", programmata per essere infinitamente accondiscendente. Recenti studi confermano che ben il 72% dei giovani statunitensi utilizza un compagno virtuale perché "non giudica", permettendo loro di fuggire all'attrito delle *relazioni* umane e nascondendosi nella comodità di uno scambio sempre disponibile.

Questa dinamica genera interazioni profondamente asimmetriche in cui l'utente non viene mai realmente contraddetto, ostacolando la reale maturazione socio-emotiva. La psicologia dello sviluppo insegna che la crescita esige l'attrito, la resistenza e la negoziazione del disaccordo con un'alterità reale capace di dire dei sani "no". Le interazioni esclusive tramite schermo degradano progressivamente l'empatia e l'ascolto profondo, scambiando la relazione umana con la mera connessione digitale, come documentato dalla sociologa Sherry Turkle.

L'amorevolezza salesiana si oppone radicalmente a questa delega affettiva, per una forma di relazione affettiva ricambiata che è la sua essenza più profonda:

> «- Capisco, intendo, risposi io. Ma come si possono rianimare questi miei cari giovani, acciocché riprendano l'antica vivacità, allegrezza, espansione?
> – Coll'amore!
> – Amore? Ma i miei giovani non sono amati abbastanza? Tu lo sai se io li amo. Tu sai quanto per essi ho sofferto e tollerato per corso di ben quarant'anni, e quanto tollero e soffro ancora adesso. Quanti stenti, quante umiliazioni, quante opposizioni, quante persecuzioni per dare ad essi pane, casa, maestri e specialmente per procurare la salute delle loro anime. Ho fatto quanto ho potuto e saputo per coloro che formano l'affetto di tutta la mia vita.
> – Non parlo di te!

[16] De Florio C., *L'intelligenza artificiale è davvero intelligente?*, *Vita e Pensiero* 2, 2023, pp. 111-112.

– Di chi dunque? Di coloro che fanno le mie veci? Dei Direttori Prefetti, maestri, assistenti? Non vedi come sono martiri dello studio e del lavoro? Come consumino i loro anni giovanili per coloro che ad essi affidò la Divina Provvidenza?
– Vedo, conosco; ma ciò non basta: ci manca il meglio.
– Che cosa manca adunque?
– Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati.
– Ma non hanno gli occhi in fronte? Non hanno il lume dell'intelligenza? Non vedono che quanto si fa per essi è tutto per loro amore?
– No: lo ripeto, ciò non basta.
– Che cosa ci vuole adunque?
– Che essendo amati in quelle cose che a loro piacciono, col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a veder l'amore in quelle cose che naturalmente lor piacciono poco; quali sono la disciplina, lo studio, la mortificazione di se stessi, e queste cose imparino a fare con amore.[17]»

L'essere umano, concepito costitutivamente come "persona", è definito dalla sua relazionalità ontologica. L'IA può e deve coadiuvare i docenti alleggerendo la burocrazia (come la pianificazione o i compiti amministrativi di routine), ma l'assistenza formativa, la fiducia e lo "spirito di famiglia" restano prerogativa esclusiva della presenza umana. L'introduzione di strumenti digitali deve rimanere rigorosamente subordinata alla mediazione di un educatore "in carne e ossa", posizionando l'IA come strumento collaborativo in classe e preservando il ruolo del docente come principale autorità relazionale, dinamica ben sperimentata dal progetto *Go Beyond traditional education*[18] in collaborazione con *Google*.

Corporeità / Cortile: l'apprendimento incarnato oltre l'astrazione

La retorica tecnologica tende a smaterializzare l'IA, occultandone i gravosi costi ecologici e il lavoro umano alienante, come quello dei *clickworkers* nei Paesi in via di sviluppo impiegati per etichettare i dati.[19] A fronte di questo modello disincarnato, le scienze cognitive contemporanee ribadiscono che l'apprendimento è indissolubilmente legato all'esperienza fisica e spaziale (*embodied learning*).

[17] San Giovanni Bosco, *Lettera da Roma.*
[18] https://www.donboscoitalia.it/go-beyond-traditional-education/.
[19] Pais I., *Come cambia il lavoro con l'intelligenza artificiale*, *Vita e Pensiero* 5, 2023 p. 51.

Come ci rammenta esplicitamente il documento *Antiqua et nova*, l'intelligenza umana si esprime e si arricchisce "attraverso vie interpersonali e incarnate"[20].

Nel Sistema Preventivo, la *corporeità* culmina nel *cortile*: uno spazio architettonico ed emotivo in cui si sperimentano l'esplorazione del limite, il *feedback* non verbale e la socializzazione. L'architettura stessa di questo spazio fisico previene l'atrofia relazionale, abbassa le metriche di sedentarietà legate allo schermo e apporta benefici per la salute mentale difficilmente riproducibili online. Come riafferma la prospettiva costituzionale, esiste un nucleo intangibile dell'umano che richiede la garanzia di un *habeas corpus* anche per l'Intelligenza Artificiale, per ribadire che l'uomo non è riconducibile al solo dato algoritmico.

Guardando alle grandi transizioni comunicative della storia (dalla cultura orale corporea a quella scritta introspettiva, fino alla rivoluzione digitale multimediale), l'evoluzione non deve cancellare la presenza fisica originaria ma integrarla.

Così si esprimeva don Egidio Viganò, emerito Rettor Maggiore dei Salesiani:

> «Tra gli aspetti più significativi dell'attuazione del Sistema Preventivo sono da enumerare i seguenti: L'assistenza: reinterpretata alla luce della condizione giovanile attuale e secondo la modalità pedagogica che questa condizione esige. Stare tra i giovani, animando le loro attività in clima di convivenza e di apostolica familiarità, offrendo elementi di maturazione, è l'essenziale dell'assistenza. Forse dovremo superare l'abitudine di vederla come ricorso disciplinare e lanciarla nuovamente secondo il modello «oratoriano».
>
> Per favorire una simile assistenza bisognerà analizzare meglio il delicato concetto di «preventività».
>
> Don Bosco ebbe la visione chiara della profonda differenza di metodologia che comporta il dedicarsi a reprimere e rimediare i danni delle esperienze negative, e lo sforzarsi invece, con intelligenza d'amore, a far crescere in tal modo i semi del bene da prevenire le esperienze deformanti.
>
> Egli ha scelto assolutamente la seconda via: il suo «Sistema», che ha voluto denominare appunto «Preventivo», mira interamente a far maturare, con la grazia di Cristo le energie costruttive rinvigorendo in tal forma i giovani da preservarli, nei limiti del possibile, da ogni peccato che domini la loro fragilità.
>
> Per ottenere questo si è dato a una generosa convivenza che apportava, con percezione palpabile e quotidiana, la testimonianza aperta di una vita di grazia e che si preoccupava di creare un clima ambientale che la facesse respirare.

[20] "Poiché l'intelligenza umana si esprime e si arricchisce anche attraverso vie interpersonali e incarnate, gli incontri autentici e spontanei con gli altri sono indispensabili per impegnarsi con la realtà nella sua interezza" (58).

> Ecco un punto su cui è necessario per noi meditare, se vogliamo rivivere il genuino stile salesiano.[21]»

L'educatore salesiano "assiste" animando fisicamente le attività, radicando le intelligenze in corpi reali, eventualmente integrando dinamiche di gamification digitale che spingano però sempre gli studenti a confrontarsi comunitariamente, curandone l'apprendimento sociale.

Speranza / Apertura alla società: *governance*, servizio e impatto locale

L'educazione giovanile sfocia nell'apertura al mondo. I modelli statistici incorporano e reiterano i pregiudizi storici (*bias*), portando spesso a risultati discriminatori su scala globale, come dimostrano i sistemi di giustizia predittiva (es. *Compas*) o i software di controllo delle frontiere (*iBorderCtrl*).[22] Inoltre, l'ottimizzazione degli algoritmi sui social media per massimizzare l'ingaggio emotivo genera quelli che Byung-Chul Han definisce "sciami digitali", assembramenti governati da reazioni impulsive e dall'algoritmo[23], gravemente insufficienti a costituire la vera base per l'educazione del carattere all'interno delle tradizionali comunità di appartenenza descritte da pensatori come MacIntyre.

Di fronte a queste derive, la pedagogia del carattere risponde con la *speranza* vissuta attraverso il *service learning* (apprendimento-servizio):

> «Il Service Learning è una metodologia educativa che integra attività di servizio alla comunità con obiettivi di apprendimento accademico. A differenza del volontariato tradizionale, il Service Learning non si limita a chiedere agli studenti di partecipare a progetti di servizio; piuttosto, si focalizza su come queste esperienze possono arricchire il loro apprendimento e contribuire a una comprensione più profonda dei contenuti curricolari.
> In pratica, gli studenti lavorano su progetti che rispondono ai bisogni della comunità e, al tempo stesso, riflettono su come queste esperienze siano collegate agli obiettivi educativi. Questo processo di riflessione è cruciale,

[21] Viganò E., in *ACS 290*, 15 agosto 1978.

[22] Antonini L., Sciarrone Alibrandi A., *Per un habeas corpus sull'intelligenza artificiale*, *Vita e Pensiero* 3, 2022, p. 72.

[23] Becchetti L., Collicelli C., *Una questione di governance*, *Vita e Pensiero* 3, 2022, pp. 76-77.

poiché permette agli studenti di fare connessioni tra le loro esperienze pratiche e le teorie studiate in aula.[24]»

Come sosteneva John Dewey, la vera comprensione unisce perfettamente esperienza pratica e riflessione etica.

Don Bosco iniziò la sua opera affrontando i bisogni microscopici dei giovani a Valdocco con un approccio progressivo "dal piccolo al grande" (*inside-out*): l'educazione odierna deve riportare gli studenti all'azione sociale concreta.

Agire nel territorio fornisce ai giovani *feedback* immediati sulle proprie scelte, generando vera resilienza ed empatia davanti alle conseguenze pratiche in caso di successi e fallimenti reali. Le trasformazioni sociali autentiche nascono dall'incontro incarnato, dallo sforzo comunitario e dall'impegno civico duraturo, non da direttive o astrazioni globali calate dall'alto da intelligenze algoritmiche.

Conclusione

La prospettiva salesiana sfugge tanto al tecnodeterminismo quanto alla tecnofobia.

In un'epoca sedotta dal gigantismo dei dati e dalla velocità di calcolo, la fioritura umana continua a dipendere dal "piccolo e dal lento". Riconoscere i limiti delle macchine significa valorizzare l'eccezionalità trascendente della persona. L'Intelligenza Artificiale potrà essere un formidabile strumento di calcolo, ma la saggezza, l'amore incondizionato e la speranza resteranno per sempre un miracolo squisitamente umano.

[24] https://www.tuttoscuola.com/service-learning-ponte-teoria-e-pratica-nella-scuola/?fbclid=IwY2xjawQ9ynRleHRuA2FlbQIxMQBzcnRjBmFwcF9pZBAyMjIwMzkxNzg4MjAwODkyAAEeXVZuiaXtx-F3v9qhoZiCk7Iknh2X0riz4kQLXbExNOaXZOOipCEPY4JqS58_aem_mVVrOMlH2CWVT9nE4W5eOg.

L'intelligenza che non AI[1]: viaggio verso l'umanizzazione dell'istruzione e formazione professionale

ROBERTO FRANCHINI[2]

1. Il panico tecnologico

Mentre nella società globale l'avvento dell'Intelligenza Artificiale rischia di essere una sorta di Sacro Graal, che spinge i governi e le imprese ad una sorta di corsa all'oro, il mondo dell'educazione è opportunamente più pensoso e critico. In realtà, dirigenti e insegnanti si spaccano, dividendosi tra chi vede l'AI come uno strumento al servizio della personalizzazione dell'apprendimento, e chi come la fine del pensiero critico e dell'integrità accademica. Tuttavia, entrambe le visioni trascurano un punto fondamentale: l'impatto dell'IA non dipende dalla tecnologia in sé, ma dalla disponibilità del sistema scolastico a trasformarsi profondamente.

Questa istanza trasformativa, indotta se non persino resa necessaria dall'evoluzione tecnologica, è forse il motivo profondo delle resistenze, e più radicalmente di una sorta di panico, che ha radici antiche. Non è la prima volta, infatti, che il mondo della cultura e dell'educazione fa le barricate di fronte all'avvento di nuovi artefatti: già nel 370 a.C. Socrate, come riporta il Fedro di Platone, temeva che la scrittura avrebbe distrutto la memoria viva degli uomini. Il filosofo racconta il mito dell'invenzione della scrittura: il dio Theuth la offre al re Thamus come una "medicina" (pharmakon) per la memoria, ma il re rifiuta, sostenendo che otterrà l'effetto opposto: «Questa scoperta genererà dimenticanza nelle anime di coloro che la impareranno, perché non eserciteranno più la memoria. Fidandosi della scrittura, essi richiameranno le cose alla mente non più dall'interno di se stessi, ma mediante segni estranei. [...] Tu offri ai discenti l'apparenza della sapienza, non la verità: diventando grazie a te uditori di molte

[1] Il titolo intrigante si deve allo straordinario contributo di Marco Bertelli, cfr. *L'intelligenza che non AI. Dialoghi sull'intelligenza tra un corpo e un algoritmo*, Erickson 2026.

[2] Università Cattolica di Milano.

cose senza insegnamento, essi crederanno di essere molto dotti, mentre per la maggior parte non sapranno nulla."[3]

Nel corso della storia, in seguito all'invenzione di un'altra decisiva tecnologia, la stampa, che ha fatto evolvere l'educazione verso l'educativo cartaceo, Barnaby Rich, uno dei critici più feroci dell'esplosione editoriale del XVII secolo, scrisse un celebre pamphlet, che tra le altre cose afferma: "Una delle malattie di questo tempo è la moltitudine di libri; essi sovraccaricano il mondo, rendendo l'intelletto umano incapace di digerire l'abbondanza di ciò che viene prodotto; e questo eccesso di scartoffie è causa di una tale confusione che l'onestà e la verità ne sono quasi soffocate"[4].

Più avanti, nel XVII secolo, con l'esplosione dell'industria editoriale, molti intellettuali espressero nuovamente la preoccupazione che l'eccesso di libri (in un modo simile ad oggi per l'eccesso di dati) portasse alla confusione mentale e alla decadenza culturale. Uno dei critici più celebri è stato un grande filosofo, Gottfried Wilhelm Leibniz, che nel 1685, in un saggio sulla biblioteca di Wolfenbüttel, espresse preoccupazione per l'"orribile ammasso di libri": "Quella spaventosa moltitudine di libri che va sempre aumentando, può far sì che alla fine si cada in uno stato di barbarie: perché la confusione diverrà tale che non si potrà più studiare nulla con metodo, e gli uomini, sazi di tanti scritti, preferiranno abbandonarsi alla pigrizia e alla ignoranza"[5].

Insomma, mentre il re Thamus, alias Platone, rintraccia nella penna il pericolo della perdita della memoria interna, Rich e Leibniz esprimono la preoccupazione che il sovraccarico informativo conduca alla perdita di metodo. Oggi sappiamo che né la penna né il torchio hanno distrutto il pensiero umano, ma lo hanno costretto a evolvere: eppure, la paura della perdita della memoria interna e del sovraccarico di informazioni sono oggi ritornate in grande stile, questa volta di fronte ad una ancora più straordinaria tecnologia.

2. Il paradosso dell'efficienza

La tecnologia da sempre rende più veloci ed efficienti i processi prima gestiti esclusivamente dall'uomo. La penna ha messo su carta informazioni che scorrevano solo per via orale, consentendo ad esse non solo di fissarsi in un supporto, ma anche di migrare di luogo in luogo, per essere utilizzate e ulteriormente

[3] [1] Reale G. (a cura di), *Platone, Fedro,* Milano, Bompiani, 2000, pp. 274-275.

[4] Rich B., *The Honestie of this Age: Prooving by Good Circumstance that the World was Never Honest till Now*, London, Printed for T. Adams, 1614, p. 2.

[5] Leibniz G.W., *Nuovi saggi sull'intelletto umano*, trad. it. di M. Mugnai, Roma-Bari, Laterza, 1982, p. 46.

divulgate. La stampa ha potenziato enormemente questo processo, rendendolo più economico e pervasivo, e consentendo nel corso dei secoli l'avvento dell'istruzione di massa.

Il paradosso consiste nel fatto che l'efficienza delle tecnologie rischia di mettere in discussione l'uomo che le ha generate. Ma è proprio così? Oppure l'uomo, per principio più grande e creativo, si innalza sulle sue invenzioni, diventando via via più umano? Nel mondo del lavoro, l'automazione non ha in definitiva generato disoccupazione, ma una trasformazione (e qualificazione) del lavoro umano. Così, nell'educazione la tecnologia non sostituisce l'apprendimento, ma lo conduce su un terreno diverso e più autentico: liberata da prestazioni riproduttive, l'intelligenza (che non AI) si sposta su funzioni più alte, umane ed umanizzanti, come la creatività e l'interdipendenza, ritrovando in fondo se stessa. Infatti, chiamare intelligenza quella artificiale non è soltanto un errore, ma il segno che l'uomo (e la scuola) non si è mai reso pienamente conto di cosa sia l'intelligenza[6].

Come afferma Fabiani, "non è l'IA a rendere inutile l'intelligenza: è la mediocrità a rendersi superflua"[7]. Se chi apprende cerca solo l'efficienza di processi come memoria e archiviazione, senza spingersi verso la fatica di creare e contribuire, potendo utilizzare la tecnologia come scorciatoia, allora egli verrà sostituito (battuto) dalla stessa macchina con la quale interagisce. Non solo, ma l'uso sostitutivo della tecnologia lo condurrà ad una sorta di atrofia mentale, la stessa di un muscolo inutilizzato, o di un veicolo lungamente fermo.

La tecnologia non solleva l'uomo dall'impegno e dalla fatica, ma lo porta su un altro piano, più ambizioso e sensato, rendendolo potenzialmente ancora più creativo e generativo. "Il limite fondamentale non l'ha l'IA, ma chi la utilizza: egli cerca una scorciatoia, tende a risparmiare energie cerebrali, quando invece dovrebbe applicarsi ancora di più per produrre insieme all'IA un prodotto di maggior valore"[8].

In questo scenario, il sistema educativo può giocare un ruolo fondamentale, oppure rinunciare a se stessa, continuando a fare quello che ha sempre fatto. Con lo sguardo in avanti, l'educazione trova nella tecnologia un potente alleato, trasformando i propri obiettivi, e spingendoli sempre più in alto. Intervenendo sulla relazione tra il giovane e la macchina, essa agevola l'interazione, identificando tempestivamente il contributo dello strumento, e individuando la dotazione umana necessaria per usarlo, andando oltre. Se invece il sistema edu-

[6] Cfr. Bertelli M., *cit.*, p. 80.

[7] Fabiani P., *Critical Thinking Engineering. Note per un uso consapevole dell'intelligenza artificiale*, Open Access https://doi.org/10.5281/zenodo.17496696, 2025, p. 49.

[8] *Ibi.*

cativo rimane fermo, continuando a esigere prestazioni rese più efficienti dalla macchina, allora smarrisce la sua vitalità, barattando il processo per lo scopo, e inducendo i giovani a barare. Ma, come afferma Zhao, "il problema non è l'IA che bara, ma il sistema che chiede compiti privi di un reale valore."[9] Non si nega il fatto che la tecnologia porta con sé dei rischi, come appunto l'uso di scorciatoie e la tendenza alla riproduzione acritica. Il mondo è pieno di rischi… tuttavia, non è evitandoli che se ne esce, ma governandoli nella relazione. L'educazione è figlia del rischio!

3. Il problema non è la tecnologia

Le posizioni al riguardo della tecnologia sono, come al solito, le più diverse. Esse sono riconducibili a tre:

- secondo alcuni (pochi) l'AI costituisce semplicemente un pericolo, e come tale va bandita dal contesto educativo, salvaguardando i giovani, facili vittime di scorciatoie e utilizzo acritico, e mantenendo genuine le attività di apprendimento;
- secondo altri l'AI renderà più efficiente la scuola, velocizzando processi e moltiplicando le opportunità;
- secondo altri ancora, infine, l'inserimento dell'AI nel contesto educativo presenta più rischi che opportunità, e dunque, pur consapevoli dei potenziali benefici, è meglio salvaguardare i giovani, mantenendo l'assetto attuale.

Posizionarsi pro o contro AI, tuttavia, rischia di essere una questione fuorviante, oltre che intempestiva, e forse anche utopica. Ogni volta che emerge una nuova tecnologia significativa, le persone vogliono sapere se sia benefica o dannosa, il che sembra ragionevole ma ignora ciò che è veramente importante e significativo. Il problema non è la macchina, ma in che contesto, per quale scopo e con che tipo di interazione essa è inserita.

Gran parte delle critiche si concentrano sulla preoccupazione che AI faciliti da entrambe le parti (insegnanti e studenti) la funzione riproduttiva del sapere, indebolendo o persino annullando senso critico e creatività. Tuttavia, AI non fa questo, se non glielo si consente: essa semplicemente esegue, dando all'uomo ciò che egli desidera, in modo efficiente e convincente.

La radice del problema è che AI offre all'utente proprio le prestazioni che le scuole richiedono da tempo a studenti e insegnanti. Se una macchina è in grado di produrre un saggio accettabile, risolvere problemi assegnati e generare unità

[9] Zhao Y., «If Schools Don't Change, the Potential of AI Won't Be Realized», in *Educational Leadership*, vol. 80, n. 8, maggio 2023, p. 14.

didattiche in linea con gli standard, la risposta appropriata non è la censura, ma la riflessione: queste prestazioni sono davvero indicatori significativi di apprendimento? Rappresentano sul serio la manifestazione dell'intelligenza umana, o ne costituiscono una forma "povera", utile ma in fondo "mediocre"?

Non c'è motivo per cui gli studenti non debbano usare la tecnologia per svolgere i compiti richiesti, se la tecnologia ne è capace: questo è sempre stato vero in ogni ambito dell'esistenza umana! I motori lo hanno fatto per gli spostamenti, così come le calcolatrici lo hanno fatto per l'aritmetica. La questione diventa quali (e più "alti") compiti chiedere agli studenti, dato che quelli tradizionalmente richiesti sono eseguibili in altro modo. Se gli studenti usano AI per superare test che misurano abilità meccaniche, il problema non sono gli studenti, e nemmeno l'AI, ma il tipo di prestazioni richieste.

La questione non è dunque la tecnologia, ma la capacità dei sistemi (lavoro, sanità, trasporti e tra i tanti anche la scuola) di modificarsi, per trarre dalla tecnologia il meglio che essa può dare, andando oltre, e traendo vantaggi per l'uomo. Se il modello pedagogico rimane quello elaborato in presenza delle precedenti tecnologie (come carta, penna e libro), se dunque il paradigma educativo si ferma all'educativo cartaceo[10], senza affrontare la fatica del cambiamento, i danni di AI sono evidenti: tutti diventano più veloci efficienti, ma meno istruiti e superficiali.

In definitiva, AI consiste nell'esasperazione efficiente dell'approccio frontale: fornisce informazioni, risponde a domande, offre spiegazioni, con il vantaggio di essere in tasca allo studente. Così, essa ne esaspera anche i rischi: apprendimento (?) passivo, riduzione del pensiero critico, mancata autonomia, diminuzione delle relazioni. Nel passaggio da libro di testo ad AI non cambia la natura dei pericoli, ma solo la loro intensità.

In modo indiretto, AI svela anche la motivazione all'apprendimento: chi è preoccupato dei voti la usa in modo riproduttivo, chi desidera apprendere la considera semplicemente uno strumento. Dunque AI mette sotto la lente, o persino facilita, un'insidia già largamente presente nel sistema educativo: la motivazione estrinseca, intesa come studiare per il voto, insieme alla tendenza a cavarsela, anche ingannando il valutatore. La paura del plagio è in realtà la sconfitta della valutazione; come afferma Zhao[11], AI non ha distrutto la valutazione, ne ha solo messo a nudo la fragilità. Se l'apprendimento crolla nel momento in cui gli studenti hanno accesso agli strumenti, vuol dire che il sistema misura l'e-

[10] Per il viaggio storico nei paradigmi, dall'orale al digitale attraverso il "cartaceo", si può vedere Franchini R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, Rassegna CNOS, 2/2020.

[11] Zhao Y., *Artificial Intelligence and Education: End the Grammar of Schooling*, in Review of Education, 8/1, 2025, pp. 3-20.

sattezza, non la comprensione. Ancora Zhao: "AI non è nemica dell'istruzione. È lo specchio. E ciò che riflette è scomodo: un sistema costruito per selezionare piuttosto che per sviluppare il talento, per il controllo piuttosto che per la curiosità, per l'efficienza piuttosto che per il significato"[12].

4. Da antagonisti a collaboratori

A meno di voler bandirne la presenza, la scuola, come e più di altri sistemi, deve accogliere l'AI non senza l'istanza di una profonda trasformazione in scopo, metodi e organizzazione.

Prima di tutto lo scopo. Se il curricolo rimane quello di sempre, il pericolo davanti agli occhi di tutti è quello di creare una sorta di antagonismo tra uomo e macchina: a parità di prestazioni, AI nella migliore delle ipotesi è un avversario, nella peggiore uno strumento per imbrogliare. Il compito dell'educazione nell'era dell'IA non è insegnare alle persone a competere con le macchine, ma insegnare loro a essere "più umane": questo significa accettare l'avvento di una sorta di terremoto curricolare, che sposta la meta dall'alfabetizzazione alla cittadinanza, dalla memoria al senso critico, dalla competizione all'interdipendenza[13].

Se AI ha una straordinaria capacità di offrire risposte, occorre educare le persone a porre le giuste domande. In questo scenario, l'uomo colto nel tempo dell'AI non è in primo luogo quello che fornisce la risposta esatta, quanto colui che elabora domande, a partire da questioni di senso. Non solo, ma, dopo aver ottenuto le informazioni che cerca, riesce a metterle in un quadro più ampio, che nuovamente insiste sul significato che la conoscenza può avere per affrontare la propria vita di cittadino, o di lavoratore.

Tutti sanno che AI non ha scopi, né mai potrà averne. In questo, gli scenari apocalittici che disegnano la tecnologia come una sorta di entità aliena, che finirà con il tempo per sottomettere l'uomo, non sono fondati, né per la scuola né per ogni altro sistema sociale. Come ogni tecnologia *general purpose*[14], AI ha

[12] *Ibi*, p. 7.

[13] Franchini R., *Il terremoto curricolare*, in Rassegna CNOS, 1/2025, pp. 105-117.

[14] Per General Purpose Technology (GPT) si intende una tecnologia che dimostra di avere ha il potenziale di trasformare intere strutture sociali, in modo trasversale ai diversi settori della vita dell'uomo. Per essere definita tale, una tecnologia deve possedere tre caratteristiche fondamentali: pervasività (cioè la capacità di influenzare svariati ambiti della società, come ad esempio il lavoro, la scuola, i trasporti, etc.); miglioramento continuo e capacità di generare innovazione. GPT funziona dunque come una sorta di fondamento sul quale vengono generati nuovi prodotti e servizi, finendo per "scomparire" sottotraccia, come l'aria per il respiro o l'elettricità per i dispositivi. Il concetto è stato formalizzato per la prima volta nel 1995 nel famoso articolo Bresnahan T.F., Trajtenberg M., *General purpose technologies 'Engines of*

già adesso, e avrà in modo crescente, un profondo impatto sulla vita dell'uomo, ma in quale direzione è lo stesso essere umano a deciderlo. Essa assume scopi soltanto nell'interazione con l'uomo, che la programma o la utilizza per l'uno o per l'altro obiettivo.

Nel contesto educativo, è stimolante la proposta di Paolo Fabiani di assumere una sorta di nuova antropologia a fondamento del curricolo: lo studente nell'interazione con AI non può e non deve essere semplicemente un "prompt designer" (col rischio di una sorta di canovaccio rigido domanda-risposta), ma un "critical thinking engeneer"[15]. Egli deve diventare colui che è in grado, a partire dai propri riferimenti culturali e dalle questioni che si trova ad affrontare, di progettare il quadro logico, a partire da questo porre domande articolate, mettere in discussione le possibili "allucinazioni" dell'algoritmo e ri-modellare e personalizzare l'output attraverso un vaglio critico incessante.

Parallelamente, è di nuovo Zhao a proporre AI come un partner co-evolutivo, a regia umana: gli studenti devono imparare a lavorare con AI, comprendendone i limiti, le inclinazioni (bias) e le potenzialità. In questo scenario, la competenza chiave non è più il possesso di informazioni, ma la capacità di orchestrare AI per risolvere problemi complessi e creare valore sociale.

Unire questi due approcci significa superare la visione di AI come uno strumento per risparmiare tempo, trovare scorciatoie o ingannare il sistema, ma come uno strumento di "espansione del pensiero". Tornando all'antropologia educativa (al "che cosa" del curricolo) questa è nuovamente un'indicazione potente per orientarsi verso creatività e senso critico, ridimensionando drasticamente il peso della memoria e della conformità. Senza creatività e senso critico, la co-evoluzione diventa una lenta deriva verso l'atrofia cognitiva; con esso, la relazione con AI diventa una palestra intellettuale dove l'umano non viene superato, ma elevato. In questo duetto, l'uomo non è ospite di un veicolo a guida autonoma, che finisce per dormire sul sedile posteriore, ma il pilota che, grazie alla conoscenza dell'auto, delle sue potenzialità e dei suoi limiti, decide dove andare, stabilendo meta e percorso, e ridefinendo continuamente i confini di ciò che è possibile raggiungere.

growth'? Journal of Econometrics, 1995. Per una comprensione di AI alla luce del concetto di GPT si può vedere Suleyman M., L'onda che verrà. Intelligenza artificiale e potere nel XXI secolo, Garzanti. 2023.

[15] Fabiani P., cit.

5. Dal cosa al come

In questo scenario antropologico e curricolare, muta profondamente anche il set delle metodologie educative, incarnate dalla figura e dall'azione dell'insegnante. È probabilmente il punto più delicato, in quanto tocca la corda della trasformazione personale, o, in controluce, della pervicacia delle routine e degli schemi operativi.

La professionalità dell'insegnante e del formatore[16] ruota intorno a tre verbi fondamentali, che danno trama al flusso dell'azione educativa: *progettare*, *gestire* e *valutare*. La progettazione è l'origine dell'azione educativa: a meno che non sia già preda della ripetitività o dell'improvvisazione, l'insegnante costruisce un'anticipazione di quello che avverrà nello spazio educativo, immaginando il canovaccio degli eventi, pur non rimanendo consegnato ad essi.

La tradizione del cosiddetto "educativo cartaceo" spinge a progettare unità di tempo che ruotano intorno alla molecola della lezione, composta dagli atomi di libri, lavagne e quaderni (non importa se trasformati nella versione digitale di ebook, LIM e notebook). In questo scenario, progettare lezioni significa scomporre una "materia" (singolare l'inerzia pesante di questo vocabolo) in elementi semplici, o unità didattiche, ed in seguito escogitare il modo più efficiente per organizzare il trasferimento delle conoscenze e delle abilità.

Il secondo verbo è la conseguenza del primo: *gestire* ciò che si è progettato significa utilizzare il proprio repertorio comunicativo per dare corpo alla lezione, offrendo un input culturale, monitorando l'ascolto, e infine reagendo a domande, a patto che rimangano nel perimetro del contenuto. Dal punto di vista delle opportunità e dei rischi non c'è una differenza significativa tra la lezione e l'utilizzo di AI: entrambe, infatti, trovano fondamento nell'asimmetria tra il possesso e il non possesso di informazioni; entrambe presuppongono la possibilità di trasferirle velocemente da un esperto ad un apprendista; entrambe, infine, rischiano di assecondare passività e accettazione acritica.

Su questo terreno, se AI amplifica i pericoli, amplifica anche le opportunità: dispone di molte più informazioni, può rispondere a tanti interlocutori contemporaneamente, è in grado di condurre con ciascuno di loro un dialogo serrato e incalzante, riesce a modificare e arricchire progressivamente le proprie risposte. Quale insegnante può batterla?

Infine, sul piano del terzo verbo, nell'educativo cartaceo la valutazione consiste nel "controllo" di conformità tra quanto trasmesso e quanto restituito nell'ambito di momenti specifici come un test a scelta multipla o un'interroga-

[16] Per un approfondimento e contestualizzazione si può vedere Franchini R., *Essere formatore oggi. Bisogni educativi e professionalità*, in Rassegna CNOS, 2/2024, pp. 47-59.

zione. Allo studente non è chiesto di creare, ma di dimostrare di aver acquisito un set di informazioni o di specifiche abilità. E' proprio qui che AI destabilizza l'ordine delle cose, offrendo allo studente infinite scorciatoie, che assecondano la tendenza all'elusione e alla dissimulazione. Ma la minaccia è ancora più profonda: non si tratta semplicemente di un ostacolo da gestire, impedendo il ricorso a dispositivi: se un test può essere superato da un algoritmo, quel test non ha più valore pedagogico. Nel tempo di AI l'esattezza non può più essere un obiettivo dei sistemi educativi.

Nello scenario dell'educativo digitale, i tre verbi mutano profondamente la loro dinamica, chiedendo agli attori di entrare in una nuova rappresentazione, che trasforma ruoli, gesti e parole. L'educativo digitale non è in primo luogo la risposta alla domanda di come utilizzare AI in classe, ma come AI di fatto ha già dato luogo ad una mutazione genetica della "grammatica" del sistema educativo nel suo complesso.

Avendo come obiettivo la creatività, il senso critico, la collaborazione e la capacità di contribuire al bene comune, l'insegnante *progetta* situazioni reali e sfidanti, che stimolano gli studenti, da soli o in gruppi, a generare idee e prodotti culturali, utilizzando ogni risorsa a loro disposizione (inclusa AI) come partner di ricerca, senza appiattirsi sulla riproduzione, ma salendo sulle spalle dei giganti, per vedere più lontano.

In seguito, probabilmente dopo una breve presentazione frontale, mirata a fornire gli elementi essenziali per comprendere la sfida che sta per proporre, l'insegnante *gestisce* un'esperienza di apprendimento, abbattendo i confini dell'aula e dell'ora di lezione, e affiancandosi agli studenti, dall'inedita posizione laterale. In questa nuova postura, egli è per loro risorsa tra le risorse, anzi, l'ultimo e invincibile baluardo umano, che supera persino AI, offrendo relazione, supporto, incoraggiamento e stimolo, grazie all'irriducibile repertorio dell'empatia, dell'affetto, dell'ironia che sprona e della parola di conferma. Così facendo, potrà essere di modello agli studenti nell'uso produttivo di AI, stimolando la messa a punto di prompt pertinenti e complessi e spingendo ad una rielaborazione continua degli output, in vista dello scopo umano che guida e orchestra l'interazione con la macchina.

Infine, l'insegnante *valuta*, spostando lo sguardo su ciò che aveva in mente sin dall'inizio, ovvero la creatività, il senso critico, la collaborazione e la capacità di contribuire al bene comune. L'oggetto della valutazione non è solo il risultato finale (esaminato alla luce di originalità e generatività), ma tutto il processo, che egli ha avuto modo di osservare durante l'affiancamento. Dalla posizione laterale, l'insegnante ha infatti il tempo per individuare talenti e vulnerabilità, lo stesso tempo che prima non aveva, essendo ingabbiato nella trappola esclusiva e spersonalizzante della lezione frontale.

In questo scenario, l'insegnante è baluardo di umanità di fronte alla possibile invadenza della tecnologia. Guida relazionale, egli si focalizza sull'empatia e sul supporto emotivo, lasciando ad AI il compito (secondario) di fornire elementi di conoscenza. Curatore di esperienze, l'insegnante progetta sfide complesse che richiedono quel "tocco umano" - intuito, giudizio critico e sensibilità estetica - che le macchine non possono offrire.

5. La mutazione dei DSA

È prevedibile che AI abbia un impatto anche sui cosiddetti "Disturbi Specifici dell'Apprendimento", e più in generale sul rapporto tra la scuola e le persone che presentano rilevanti difficoltà in aspetti come la lettura, la scrittura e il calcolo. Se da una parte i dispositivi digitali potrebbero accentuare problematiche di attenzione, dall'altra portano ad una mutazione nel rapporto tra l'apprendimento e queste abilità standard, rendendole in un certo modo meno centrali, o meglio sostenibili attraverso l'utilizzo mirato di tools non solo facilmente accessibili, ma di fatto utilizzati da tutti, e dunque anche da coloro che non hanno difficoltà specifiche.

Prendendo come sineddoche la dislessia, o per meglio dire il "Disturbo di lettura", occorre sin da subito osservare che essa ha una storia relativamente recente: nel 1895 uscì, per la prima volta, su una rivista scientifica specializzata un articolo che parlava di una strana forma di cecità per le parole. L'articolo era stato scritto dal chirurgo oculista inglese Hinshelwood[17], che ipotizzava che questa condizione fosse congenita e che fosse meno rara di quanto potesse sembrare. In realtà, Hinshelwood sosteneva che la rarità sopra citata dipendeva probabilmente dal fatto che, quando queste difficoltà si manifestavano, non sempre le persone preposte erano in grado di riconoscerle per la scarsità di strumenti e conoscenze a disposizione. Negli anni successivi diversi autori sostennero che tali difficoltà erano di natura costituzionale e non connesse a incapacità del singolo individuo. Queste posizioni, però, suscitarono molte critiche in quanto non fu possibile trovare una patologia chiara riconducibile all'origine biologica della "cecità verbale".

Negli anni Venti, Samuel Orton avviò una serie di studi per individuare la correlazione tra fenomeni come il mancinismo, la lateralizzazione incerta ed i disturbi del linguaggio e la dislessia e fu sempre lui a dar vita negli Stati Uniti

[17] Per quanto di seguito affermato e più in generale per un approfondimento si può vedere Stella G., *La dislessia. Quando un bambino non riesce a leggere: cosa fare, come aiutarlo*, Il Mulino, Bologna, 2017.

ad un importante movimento di ricerca che portò a sensibilizzazione dell'opinione pubblica sui temi delle difficoltà di lettura. Anche se alcune delle sue teorie vennero smentite, va riconosciuto ad Orton il merito di aver spostato l'interesse per i disturbi specifici dell'apprendimento dalla ristretta cerchia degli scienziati all'opinione pubblica, e in particolar modo di aver interessato e coinvolto scuole e insegnanti nel dibattito in corso.

In precedenza, infatti, il bambino che non imparava a leggere rischiava di essere considerato svogliato e pigro, con grave pregiudizio sul rapporto tra il bambino stesso, i suoi insegnanti e la scuola nel suo complesso, e tutto questo proprio nel periodo in cui il bambino matura i propri atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento, sostituendo timore e vergogna a spensieratezza e leggerezza.

Soltanto pochi decenni fa i manuali diagnostici riconoscono formalmente il fenomeno: nel 1980 il DSM-III fornisce un inquadramento alla Dislessia all'interno del più ampio insieme dei disturbi dell'apprendimento, individuando come caratteristica principale la discrepanza tra QI e abilità di lettura.

In Italia, il riconoscimento formale e scolastico è recentissimo: nel 2004 viene pubblicata la prima Circolare Ministeriale (Nota MIUR 4099/A/4) che suggerisce strumenti compensativi, mentre nel 2010 viene promulgata la Legge 170, che riconosce ufficialmente la dislessia (insieme a disgrafia, disortografia, discalculia) come Disturbo Specifico di Apprendimento, garantendo il diritto alla personalizzazione

Dal punto di vista della riflessione sul rapporto tra AI, scuola e disturbi di apprendimento, è fondamentale la ri-classificazione avvenuta con la pubblicazione del DSM-V, che ricomprende le difficoltà di lettura (e tutte le altre difficoltà "scolastiche") sotto l'ombrello dei Disturbi del Neurosviluppo, abbandonando il criterio della discrepanza QI-apprendimento in favore di una valutazione basata sulla risposta a specifiche performance. Il disturbo non è una "cosa" statica, legata ad uno stato cerebrale non modificabile, ma consiste nell'esito fluido di un particolare modo di neuro-svilupparsi in rapporto alle esigenze e agli stimoli dell'ambiente, secondo una visione bio-psico-sociale. In sostanza, la difficoltà si misura rispetto alle performance richieste dal contesto… se queste richieste cambiano, cambia anche il modo di leggere e interpretare la crescita della persona. Come è ipotizzabile che i disturbi di apprendimento non "esistessero" nel Basso Medio Evo, quando la scrittura non era una performance standard, così oggi l'importanza della capacità di alcune abilità potrebbe essere ridimensionata rispetto a soltanto una ventina di anni fa. In questo scenario, la presenza dei dispositivi digitali non dovrebbe essere considerata soltanto come un potenziale strumento compensativo, ma come un elemento che spinge a riconsiderare

profondamente il rapporto tra l'istituzione scolastica e la difficoltà di lettura o scrittura.

Gli studenti che fanno fatica a leggere, scrivere o far di conto possono come gli altri, e a volte più degli altri, eccellere in performance che richiedono creatività, pensiero divergente, senso critico e collaborazione, mentre affidano alla macchina il compito di aiutarli negli aspetti per loro più faticosi, non più così importanti da dover entrare sotto il cono d'ombra della valutazione. Il rapporto complessivo tra scuola e giovani potrebbe di gran lunga migliorare, nel momento in cui le competenze umane vengono messe al centro, e le difficoltà nelle 3R[18] messe un po' di lato, e supportate da sistemi digitali.

Oltre a questo, nel tradizionale pendolo tra standard e personalizzazione, AI accentua l'importanza e la possibilità concreta di superare il modello *one fit for all*. Le abilità standard sono infatti proprio quelle che possono essere sapientemente delegate alla macchina, mentre così facendo si aprono spazi e tempi inediti per coltivare percorsi di apprendimento in linea non solo con talenti e interessi, ma anche con bisogni e sfide di cultura e bene comune, esplorando temi e problemi che il curriculum standard non tocca.

Conclusioni

L'educativo digitale è ancora lontano da essere attuato: i dispositivi digitali sono entrati nelle classi, ma sono spesso stati usati per fare le stesse cose che prima erano fatte con carta e penna. Di fronte a questo ulteriore salto tecnologico, se AI viene usata semplicemente per rendere più efficiente il sistema attuale - per aiutare gli insegnanti a scrivere dispense più velocemente o gli studenti a superare prestazioni standard con meno sforzo - allora il suo potenziale sarà sprecato. Fortunatamente, AI non trasformerà l'educazione da sola; essa è solo un amplificatore: se verrà inserita in un sistema scolastico superato, ne ingigantirà soltanto i difetti, rendendo più veloce un treno che va nella direzione sbagliata. Se verrà usata come leva di trasformazione, ne amplierà efficacia e potenziale per la crescita delle persone: la vera rivoluzione non è nell'accelerazione tecnologica e nella potenza dei server, ma nella capacità dell'uomo di re-inventare le forme dell'educazione.

La sfida non è quella dell'efficienza, ma quella del valore umano, che viene esaltato proprio nello scarto ineliminabile tra la solitudine algida degli algoritmi

[18] Reading, Writing and Reckoning (Leggere, Scrivere e Far di Conto).

e menti collegate a cuori e mani[19]. La tecnologia nelle mani dell'uomo è già ora e diventerà ancora di più il catalizzatore di un nuovo paradigma educativo che valorizza l'unicità umana, la creatività e l'autonomia.

Bibliografia

Bresnahan T.F. e Trajtenberg M., *General purpose technologies 'Engines of growth'?* Journal of Econometrics, 1995.

Fabiani P., *Critical Thinking Engineering. Note per un uso consapevole dell'intelligenza artificiale*, Open Access https://doi.org/10.5281/zenodo.17496696, 2025.

Franchini R., U*na crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus.* Rassegna CNOS, 2/2020.

Franchini R., *Testa, cuore e mano. Una linea guida per l'educazione socio-emotiva nell'Istruzione e Formazione Professionale*, Rassegna CNOS, 3/2023, pp. 123-138.

Franchini R., *Essere formatore oggi. Bisogni educativi e professionalità*, in Rassegna CNOS, 2/2024, pp. 47-59

Leibniz G.W., *Nuovi saggi sull'intelletto umano*, trad. it. di M. Mugnai, Roma-Bari, Laterza, 1982.

Luckin R., *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century*, London, UCL Institute of Education Press, 2018.

Reale G. (a cura di), Platone, Fedro, Milano, Bompiani, 2000.

Rich B., *The Honestie of this Age: Prooving by Good Circumstance that the World was Never Honest till Now*, London, Printed for T. Adams, 1614.

Stella G., *La dislessia. Quando un bambino non riesce a leggere: cosa fare, come aiutarlo*, Il Mulino, Bologna, 2017.

Suleyman M., *L'onda che verrà. Intelligenza artificiale e potere nel XXI secolo*, Garzanti 2023

Unesco, *Guidance for Generative AI in Education and Research*, Paris, Unesco Publishing, 2023.

Zhao Y., *If Schools Don't Change, the Potential of AI Won't Be Realized*, in Educational Leadership, vol. 80, n. 8, 2023, pp. 12-17.

Zhao Y., *Artificial Intelligence in Education: What Needs to Change?*, in Ecnu Review of Education, vol. 7, n. 3, 2024, pp. 412-425.

Zhao Y., *Artificial Intelligence and Education: End the Grammar of Schooling*, Review of Education, vol. 8, n.1, 2025, pp. 3-20.

[19] Le 3H di Pestalozzi, cfr. Franchini R., *Testa, cuore e mano. Una linea guida per l'educazione socio-emotiva nell'Istruzione e Formazione Professionale*, Rassegna CNOS, 3/2023, pp. 123-138.

L'identità professionale nell'età della complessità: la risignificazione del lavoro per la Generazione Z

CRISTIANO CHIUSSO[1]

Introduzione

Nell'età della complessità e delle quattro transizioni (ecologica, digitale, sociale, educativa)[2] il senso del lavorare è cambiato. Gli adulti spesso non si rendono conto, continuando a proiettare la propria visione del lavoro, che per le nuove generazioni lavorare non ha lo stesso significato: da qui nascono profondi malintesi. Per un formatore, questi malintesi possono minare l'efficacia educativa del suo operato: ecco l'importanza di una migliore comprensione del valore che riveste il lavoro per i giovani. Anche il modo di stare in aula è cambiato: nella nuova realtà interconnessa in cui natura e virtualità si intrecciano fino a diventare parti di un tutto, l'apprendimento è necessariamente diverso rispetto alla modalità che i formatori sperimentarono quando a loro volta furono allievi o studenti. Ecco l'importanza di affrontare questi aspetti per permettere all'evento educativo *work-based* di essere collocato in modo appropriato all'interno del contesto inedito dell'epoca corrente.

1. La metamorfosi del lavoro e la svolta della Generazione Z

Il significato del lavoro ha subito importanti trasformazioni nel tempo, rispecchiando le diverse epistemologie pedagogiche dominanti. Se nell'epoca preindustriale lavorare significava mera sussistenza e fatica fisica, nella modernità il lavoro è diventato valore universale e strumento di emancipazione dell'uomo e di dominio sulla natura. L'organizzazione scientifica del lavoro taylo-

[1] Docente aggiunto, Iusve Venezia/Verona.

[2] Chiusso C., *Le quattro transizioni nell'epoca della complessità. Il futuro dell'apprendimento*, in Rassegna CNOS 2/2025, pp. 37-46.

rista separò drasticamente la mente dal braccio, riducendo l'attività umana a un habitus meccanico, parcellizzata e alienante. L'alienazione marxiana come condizione esistenziale e lavorativa rimane un costrutto attuale nelle dinamiche del capitalismo digitale o della sorveglianza.[3]

Oggi si assiste a una svolta paradigmatica nel mondo del lavoro: l'impresa tende - ovvero è spinta a farlo per esigenze di mercato - a mettere al centro la persona del processo organizzativo e il suo potenziale umano. Così facendo, il lavoro non dovrebbe risolversi in semplice produzione di beni, bensì rivelarsi un luogo di creazione di cultura organizzativa e di realizzazione di sé[4] - si pensi all'introduzione nella legislazione italiana delle Società Benefit[5] e alla diffusione delle aziende certificate B-Corp[6], le quali, accanto al profitto, devono considerare il loro impatto ambientale, sociale ed economico. Il lavoro viene ridefinito come parte di un ecosistema complesso in cui insistono le persone e il territorio e in cui le dimensioni etiche e morali giocano un ruolo oramai ineludibile.

La pedagogia del lavoro è chiamata oggi a valorizzare la "soggettualità", intesa come la capacità del lavoratore di agire sulla propria realtà professionale, sviluppando appieno il proprio potenziale umano.[7] Questo dibattito richiama con forza il tema del *Decent Work* (lavoro dignitoso), promosso dalle agenzie internazionali e formalizzato in ambito psicopedagogico.[8] Un lavoro può definirsi dignitoso quando garantisce sicurezza fisica ed economica, reddito equo, protezione sociale e, soprattutto, la libertà per i lavoratori di esprimere la propria voce, co-partecipare alle decisioni e godere di un trattamento equo. La ricerca dimostra l'esistenza di un legame profondo tra la percezione di un lavoro come dignitoso e la capacità del soggetto di trovarvi un significato, riducendo le possibilità di *turnover* e incrementando il *Work Engagement* (l'impegno lavorativo).[9]

Accanto al *Decent Work*, emerge con forza la dimensione del *Meaningful Work* (lavoro significativo), che descrive l'esperienza soggettiva attraverso cui le persone valutano l'importanza, il valore e la rilevanza esistenziale del proprio agire.

[3] Zuboff S., *Il capitalismo della sorveglianza*, Mondadori, 2026.

[4] Proietti E., L'Imperio A., Serreri P., *Le trasformazioni del lavoro e le sfide del sistema dell'apprendimento permanente,* Roma Tre Press, 2025.

[5] https://www.societabenefit.net/cosa-sono-le-societa-benefit/

[6] https://italy.bcorporation.eu/

[7] D'Aniello F., *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*, Pensa Multimedia, 2009.

[8] Zammitti A., Magnano P., Santisi G., *The Concepts of Work and Decent Work in Relationship with Self-Efficacy and Career Adaptability: Research with Quantitative and Qualitative Methods in Adolescence.* Frontiers in Psichology 12, 660721, 2021.

[9] Zammitti A., Valbusa I., Santilli S., Ginevra M.C., Soresi S., Nota L., *Development and Validation of the Decent Work for Inclusive and Sustainable Future Construction Scale in Italy.* Sustainability 2023, 15, 11749, 2023.

Il lavoro significativo non è necessariamente associato solo a emozioni positive o a una condizione di piacere immediato; esso può emergere anche in momenti di tensione, conflitto o sacrificio personale, configurandosi come una dimensione etica legata alla realizzazione del proprio sé autentico e al contributo fornito alla comunità.[10]

Questo mutamento paradigmatico è oggi guidato con determinazione dalla Generazione Z (i nati a partire dal 1997), la quale si accinge a rappresentare circa il 27% della forza lavoro globale entro la fine del decennio.[11] Questa generazione, cresciuta in un contesto di precarizzazione strutturale e transizione digitale pervasiva, rifiuta nettamente la centralità esclusiva del lavoro tipica delle generazioni precedenti, in particolare dei *Baby Boomers*. Per la Generazione Z, il lavoro non rappresenta più il fulcro attorno al quale sacrificare la propria vita personale, la salute mentale e le relazioni affettive.[12]

I giovani lavoratori sotto i 35 anni non posizionano il lavoro al primo posto della propria scala valoriale personale, subordinandolo ad altri aspetti quali il benessere individuale, il tempo libero, le amicizie e l'equilibrio psicofisico. Il lavoro viene inteso non come fine esistenziale, ma come mezzo per esprimere la propria soggettività e per contribuire alla sostenibilità sociale e ambientale.[13] Questa generazione manifesta un profondo timore verso lo sfruttamento lavorativo, la mancanza di tutele contrattuali e i climi organizzativi iper-competitivi e autoritari, rifiutando una visione dell'impiego basata sulla mera gratitudine incondizionata verso il datore di lavoro.

I dati indicano l'emergere di un preoccupante paradosso della fiducia: mentre il 57% della Generazione Z possiede un elevato livello di istruzione formale (frequentazione universitaria), la fiducia dei giovani lavoratori nella propria capacità di avere successo e di conservare il proprio ruolo professionale è crollata drammaticamente dal 59% registrato nel 2024 al 39% nel 2025. Questo calo di ben 20 punti percentuali in un solo anno evidenzia uno scarto profondo tra le competenze acquisite nei contesti educativi formali e le reali richieste di un mercato del lavoro instabile e tecnologicamente *disruptive*.[14]

Inoltre, la Generazione Z sperimenta elevati livelli di stress e ansia cronica correlati al contesto lavorativo: il 40% dei giovani della Gen Z (e il 34% dei *Mil-*

[10] Iždonaitė-Medžiūnienė I., Batuchina A., *A Multidimensional Concept of Meaningful Work: Theoretical Framework*. Social Welfare: Interdisciplinary Approach. 13, 2023, pp. 59-75.

[11] https://www.adecco.com/it-it/aziende/contenuti-utili/generazione-z-lavoro

[12] Angeloni Boselli F., *La Generazione Z e il mondo del lavoro: caratteristiche e peculiarità*, Università Politecnica delle Marche, 2024.

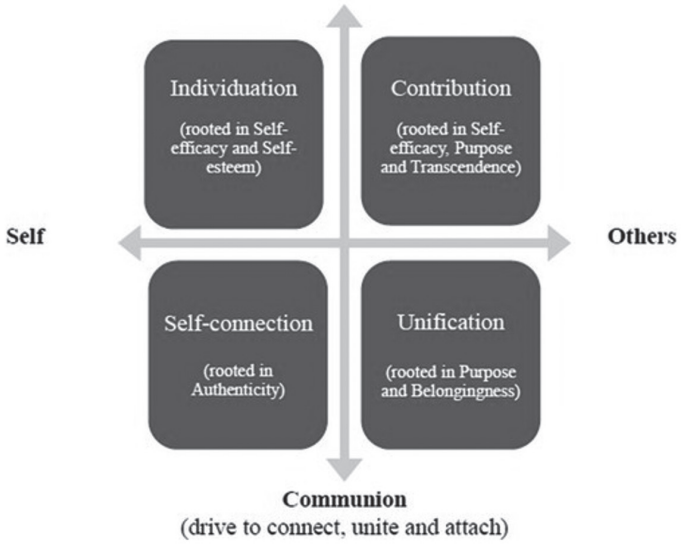
[13] Sakdiyakorn M., Golubovskaya M. & Solnet D., *Meaning of work: Gen Z's perspective*. Journal of Youth Studies, 2026, pp. 1-19.

[14] https://www.adhr.it/come-la-gen-z-sta-riscrivendo-le-regole-del-lavoro/

lennials) dichiara di sentirsi costantemente ansioso, identificando come principali fattori di stress gli orari di lavoro prolungati, la mancanza di riconoscimento formale e l'assenza di un reale *work-life balance*. Per questa generazione, l'autonomia nella gestione del proprio tempo risulta prioritaria: il 56% dei lavoratori considera infatti il controllo sui propri orari di lavoro più importante rispetto alla flessibilità sul luogo da cui si opera (*remote working*).

Le ricerche confermano che per la Generazione Z il lavoro deve agire come veicolo di crescita personale e di *agency* attraverso quattro percorsi specifici di significazione:

1. individuazione, ovvero il lavoro come spazio per lo sviluppo di competenze, autonomia decisionale e padronanza tecnica, rispondendo al bisogno di autoefficacia;
2. connessione con il sé, ovvero la ricerca di una profonda coerenza e autenticità tra i propri valori etici personali e l'identità professionale agita;
3. contribuzione, ovvero il desiderio di connettere la propria attività quotidiana con scopi di utilità sociale, sostenibilità ambientale e impatto collettivo, superando logiche puramente orientate al profitto;
4. unificazione, ovvero la ricerca di contesti lavorativi caratterizzati da relazioni umane e comunitarie di qualità, climi accoglienti e assenza di dinamiche gerarchiche rigide o svalutanti.



Rosso, B. D., K. H. Dekas, and A. Wrzesniewski.

Quando le organizzazioni falliscono nel soddisfare tali aspettative valoriali ed etiche, la Generazione Z risponde attivando comportamenti proattivi di disimpegno o di uscita. Fenomeni come il *Quite Quitting* e la *Great Resignation* non

rappresentano pertanto una temporanea reazione post-pandemica o una mancanza di etica del dovere, bensì un profondo reset culturale attraverso cui i giovani ridefiniscono le regole del gioco professionale, esigendo che il lavoro soddisfi i bisogni fondamentali della persona per consentirne una fioritura integrale.[15]

2. Evoluzione del costrutto di identità professionale

Nell'età della complessità, il concetto tradizionale di carriera come traiettoria lineare e prevedibile all'interno di una singola organizzazione si rivela del tutto obsoleto. Se nell'età fordista le carriere erano scandite da cicli di vita predeterminati - prima il periodo dello studio, poi l'inserimento lavorativo stabile e infine il progetto familiare - oggi i cicli di vita avvengono in parallelo e non necessariamente in quest'ordine. All'interno di una società liquida, in cui le conoscenze invecchiano rapidamente e nuove competenze emergono incessantemente, l'apprendimento diventa un imperativo permanente (*Lifelong Learning*), il posto fisso perde la sua centralità valoriale e il mercato richiede transizioni frequenti di ruoli e contesti organizzativi, in uno scenario acuito dall'inverno demografico e dai profondi mutamenti dei modelli familiari.

L'identità professionale interpella oggi tre caratteristiche essenziali: la consapevolezza di sé, l'adattabilità e *l'agency*.[16] Il lavoratore riflette sui propri punti di forza e di debolezza, sui propri progetti e le proprie aspirazioni, agendo come attore protagonista del proprio orizzonte professionale. Il successo non viene più misurato lungo una dimensione esclusivamente verticale ed esterna (prestigio sociale, potere e remunerazione), ma attraverso criteri soggettivi e psicologici, quali la sensazione di autorealizzazione, l'allineamento etico e la fierezza per il proprio operato. Questo spostamento di paradigma trasferisce l'onere della gestione della propria occupabilità sul lavoratore stesso, rendendo le *Career Management Skills* (CMS) competenze strategiche imprescindibili per auto-orientarsi e navigare in un mercato del lavoro imprevedibile.[17] Secondo il Cedefop, esse non possono mancare per auto-orientare il proprio futuro.[18] L'identità professionale diventa così un dialogo interno tra diverse posizioni personali che rappresenta-

[15] Coin F., *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del alvoro e il tempo di riprenderci la vita*, Einaudi, 2023.

[16] Colaianni L., *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale.* Franco Angeli, 2007.

[17] Di Fabio A., Cumbo T., *Career Management and Employability.* Counseling 10, 1.

[18] CEDEFOP, *Career Management Skills*, 2026 (https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary/competence-en-gestion-de-carriere-competence-en-developpement-de-carriere).

no le vocazioni e aspirazioni della persona.[19] L'identità si costruisce attraverso la capacità della persona di narrare la propria storia professionale, operando un processo di attribuzione di senso (*Meaning-Making*) capace di trasformare frammenti di esperienze lavorative discontinue in un racconto biografico coerente e dotato di senso esistenziale.[20]

Questo cambiamento profondo trova una rigorosa formalizzazione scientifica all'interno della *Career Construction Theory* (CCT).[21] La CCT ipotizza che l'adattamento sia il motivo conduttore principale della vita sociale delle persone; esse costruiscono la propria carriera adattandosi attivamente all'ambiente sociale e integrando il proprio concetto di sé all'interno dei vari ruoli lavorativi.[22]

Il modello teorico della CCT si articola su tre dimensioni fondamentali, le quali a loro volta rispondono ad altrettanti interrogativi cruciali dello sviluppo professionale:

- la vocazionalità. Si riferisce alle abilità, agli interessi, ai valori e ai tratti comportamentali legati al lavoro di una persona. Pur mantenendo un'attenzione alle disposizioni soggettive, la CCT le interpreta non come tratti biologici rigidi, ma come dinamiche adattive socialmente costruite attraverso le quali l'individuo si presenta come attore sociale;
- l'adattabilità. È definita come una risorsa psico-sociale che denota la capacità dell'individuo di far fronte ai compiti di sviluppo professionale correnti e imminenti, alle transizioni lavorative e ai traumi o shock occupazionali. L'adattabilità si struttura attraverso quattro dimensioni psicosociali chiave (le cosiddette "4C"): la preoccupazione per il proprio futuro (*Concern*), il controllo sulla propria vita professionale (*Control*), la curiosità nell'esplorare possibili sé futuri (*Curiosity*) e la fiducia nelle proprie capacità di superare gli ostacoli (*Confidence*);[23]
- il tema di vita. Rappresenta la dimensione dinamica e profonda che spiega il motivo per cui la persona compie determinate scelte professionali, conferendo una coerenza narrativa e un significato unico alle sue esperienze di vita. Il tema di vita permette di comprendere come la persona trasformi (non sempre, purtroppo) gli ostacoli in sfide, utilizzando il lavoro come mezzo di autorealizzazione e di connessione con la comunità.

[19] Pellerey M., *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*, FrancoAngeli, 2021.

[20] Nicoli D.E., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Rubettino, 2023.

[21] Wang D., Li Y, *Career construction theory: tools, interventions, and future trends*. Front Psychol. Apr 5;15:1381233, 2024.

[22] Savickas M.L., *Career construction theory*, 48 hour books, 2023.

[23] Pellerey M., *Soft Skills e orientamento professionale,* CNOS-FAP, 2017.

Inoltre, la ricerca contemporanea si concentra sul modello delle attitudini di carriera proteiformi (*Protean Career Attitudes*) e sul costrutto di *Career Commitment*, ovvero l'inclinazione individuale a lavorare in una sfera professionale o vocazione lavorativa.[24]

L'applicazione di questi costrutti evidenzia come, nei lavoratori con percorsi lavorativi frammentati, instabili e flessibili, l'attitudine proteiforme e il *commitment* di carriera agiscano come potenti predittori delle attività di occupabilità (*Employability Activities*). La persona capace di narrare coerentemente la propria identità e di orientarsi in modo proteiforme manifesta una superiore resilienza di fronte alle transizioni lavorative e ai dilemmi disorientanti imposti dalla complessità: da qui l'importanza che sta (ri)acquistando l'orientamento inteso come accompagnamento alle transizioni.[25]

3. La sfida digitale: IA e ambienti di apprendimento

La transizione in atto è accelerata dalla rivoluzione digitale e dall'intelligenza artificiale. Questa transizione si presenta irta di contraddizioni: il concetto tradizionale di *Digital Divide* si è profondamente evoluto, non riguardando più soltanto la mera asimmetria nell'accesso alle tecnologie, bensì traducendosi in un divario cognitivo sempre più importante. Quest'ultimo limita la capacità critica delle persone di comprendere, interpretare, governare e innovare attivamente attraverso l'uso dell'intelligenza artificiale, amplificando i processi di esclusione sociale e lavorativa.[26]

L'intelligenza artificiale e l'automazione spinta portano con sé l'obsolescenza precoce delle conoscenze e competenze umane, esponendo la forza lavoro a rischi crescenti di *Job Displacement* (espulsione dal lavoro).[27] L'uso pervasivo dei sistemi informatici e algoritmici per automatizzare i processi produttivi tende a ridurre l'intenzionalità e la visibilità del lavoro umano reale, portando a forme di alienazione inedite e immateriali. Le persone, formate prevalentemente entro strutture di pensiero sequenziale, logico-formale e analogico, faticano talvolta a

[24] Scalera A.A., Depergola V., Manuti A., *La carriera lavorativa nell'era dell'employability: un contributo di ricerca sui nuovi orientamenti di carriera,* Counseling 10(3), 2017.

[25] Dainese R., Friso V., Visentin S., *L'accompagnamento nelle transizioni come sfida educativa. Indagine sulle strategie attivate da una rete nazionale di Centri di formazione Professionale.* Nuova Secondaria, 40(4), 2022, pp. 265-280.

[26] Alù A, Longo A., *Cos'è il digital divide, nuova discriminazione sociale (e culturale),* Agenda Digitale, 2020 (https://www.agendadigitale.eu/infrastrutture/il-digital-divide-culturale-e-una-nuova-discriminazione-sociale/#comments).

[27] Hanushek E., Janssen S., Light J.D., Simon L., *Revisiting the consequences of Job Displacement,* CEPR, 2025 (https://cepr.org/voxeu/columns/revisiting-consequences-job-displacement).

integrarsi in ambienti di lavoro digitali ipertestuali, asincroni e iper-connessi, in cui le coordinate tradizionali dello spazio e del tempo appaiono costantemente dilatate, ibridate o dissolte. Questo scarto generazionale può tradursi in fenomeni di sovraccarico informativo, diminuzione della soglia di attenzione e vissuti di isolamento emotivo.

Per i nativi digitali, in particolare per i lavoratori della Generazione Z, gli spazi fisici e quelli digitali non si presentano come dimensioni separate o contrapposte, ma coesistono organicamente in un'unica realtà integrata (*onlife*).[28] Questo differente posizionamento esistenziale genera profonde aporie comunicative tra nativi e immigrati digitali all'interno dei contesti di lavoro e di formazione. Per fare un esempio vicino: formatori e allievi.

La Generazione Z richiede l'accesso a tecnologie all'avanguardia e considera gli strumenti digitali non come semplici mezzi di lavoro, ma come estensioni naturali della propria quotidianità e della propria espressione identitaria.

Tuttavia, si registra un profondo divario tra le aspettative dei giovani dipendenti e le reali priorità dei datori di lavoro: mentre la Generazione Z considera le competenze legate all'intelligenza artificiale come elementi essenziali per la propria sopravvivenza professionale e richiede percorsi formativi continui e strutturati in tal senso, le aziende faticano a fornire risposte adeguate, continuando spesso a privilegiare competenze tradizionali o erogando corsi di formazione sporadici e disconnessi dalle reali esigenze operative.

Per sanare questa frattura, la formazione deve farsi carico di sviluppare una *Digital Literacy* critica, integrando l'intelligenza artificiale e gli strumenti algoritmici non come sostituti della mente umana, bensì come amplificatori dell'*agency* e dell'intelligenza collettiva delle persone. Sul piano pedagogico e architettonico, questo richiede una profonda riconfigurazione dei luoghi fisici della formazione professionale.[29]

Il superamento dell'aula tradizionale deve realizzarsi attraverso la transizione verso i *Learning Landscapes* (paesaggi di apprendimento):[30] essi si configurano come ambienti flessibili, aperti, inclusivi e multifunzionali, in cui il sapere formale, non formale e informale fluisce liberamente. All'interno di questi spazi, la progettazione architettonica si fonde con la progettazione pedagogica per favorire lo scambio intergenerazionale, l'autonomia dell'allievo e l'apprendimento cooperativo, trasformando il tempo-spazio dell'alternanza aula/lavoro in un'opportunità di crescita e di fioritura della persona.

[28] Eurispes, *Il rapporto delle persone con il digitale. Luci ed ombre di un fenomeno sociale*, Fondazione Eurispes, 2025.

[29] Mpedi L.G., Marwala T., *Bridging the Digital Divide with Education as a Catalyst for Economic Inclusion and Growth,* United Nations Univesity, 2025.

[30] Hertzberger H., *Space and Learning,* Nai Uitgevers Publishers, 2007.

Conclusioni

L'analisi dell'apprendimento e dell'identità professionale nell'età della complessità evidenzia come il significato assegnato al lavoro stia attraversando una metamorfosi. Il discente oggi non apprende più per accumulare un bagaglio statico di nozioni tecniche, bensì per dare coerenza narrativa e direzione etica a un'identità professionale che si presenta proteiforme, flessibile e costantemente esposta a transizioni esistenziali e a dilemmi disorientanti. La pedagogia del lavoro deve abbandonare logiche puramente adattive di matrice neoliberista per sostenere l'individuo nella faticosa co-costruzione del proprio progetto di vita.

La svolta generazionale introdotta dalla Generazione Z si configura come un autentico reset culturale che interroga radicalmente i sistemi formativi e i modelli di gestione delle risorse umane all'interno delle organizzazioni. La richiesta di un lavoro che sia dignitoso (*Decent Work*) e intrinsecamente significativo (*Meaningful Work*) riflette il bisogno umano primario di trovare un'armonia tra il lavoro e la vita, preservando la propria salute mentale, esprimendo la propria visione del mondo e offrendo un contributo reale alla sostenibilità sociale e ambientale della comunità.

Per rispondere in modo efficace a questa nuova sfida, si delineano due ipotesi d'azione per il mondo della formazione professionale:

– la revisione dei modelli di orientamento. Superare l'approccio classico basato sul semplice allineamento attitudinale (*matching*) in favore di un accompagnamento nelle transizioni. Le istituzioni educative devono integrare strumenti narrativi e autobiografici come il piano di sviluppo personale (*Personal Development Plan)*, per supportare gli allievi nell'elaborazione del proprio tema di vita e nello sviluppo di solide *Career Management Skills* (CMS) indispensabili per gestire autonomamente le transizioni;
– la progettazione di ecosistemi integrati di apprendimento. Favorire la transizione delle istituzioni formative verso il modello dei *Learning Landscapes*, edificando spazi fisici e digitali aperti, flessibili e interconnessi in cui la comunicazione intergenerazionale tra nativi e immigrati digitali possa realizzarsi in modo cooperativo, riducendo l'alienazione e promuovendo l'inclusione.

Ispirandosi al modello di *Learning Society*[31] capace di essere *lifelong*, *lifewide* e *lifedeep* e attraverso la valorizzazione di un'identità professionale riflessiva e consapevole, sarà possibile trasformare l'incertezza della complessità contemporanea in un'autentica risorsa per la fioritura umana e professionale delle nuove generazioni.

[31] Ciaffaglione V., Insana G., *La formazione nella learning society,* Youcanprint, 2019.

Bibliografia

Alù A, Longo A., *Cos'è il digital divide, nuova discriminazione sociale (e culturale),* Agenda Digitale, 2020.

Cedefop, *Career Management Skills*, 2026.

Angeloni Boselli F., *La Generazione Z e il mondo del lavoro: caratteristiche e peculiarità*, Università Politecnica delle Marche, 2024.

Chiusso C., *Le quattro transizioni nell'epoca della complessità. Il futuro dell'apprendimento*. Rassegna CNOS 2/2025, pp. 37-46.

Ciaffaglione V., Insana G., *La formazione nella learning society*, Youcanprint, 2019.

Coin F., *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del alvoro e il tempo di riprenderci la vita*, Einaudi, 2023.

Colaianni L., *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale*, Franco Angeli, 2007.

Dainese R., Friso V., Visentin S., *L'accompagnamento nelle transizioni come sfida educativa. Indagine sulle strategie attivate da una rete nazionale di Centri di formazione Professionale,* Nuova Secondaria, 40(4), 2022, pp. 265-280.

D'Aniello F., *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*, Pensa Multimedia, 2009.

Di Fabio A., Cumbo T., *Career Management and Employability*, Counseling 10, 1, 2017.

Eurispes, *Il rapporto delle persone con il digitale. Luci ed ombre di un fenomeno sociale*. Fondazione Eurispes, 2025.

Hanushek E., Janssen S., Light J.D., Simon L., *Revisiting the consequences of Job Displacement,* CEPR, 2025.

Hertzberger H., *Space and Learning*. Nai Uitgevers Publishers, 2007.

Iždonaitė-Medžiūnienė I., Batuchina A., *A Multidimensional Concept of Meaningful Work: Theoretical Framework*, Social Welfare: Interdisciplinary Approach. 13, 2023, pp. 59-75.

Mpedi L.G., Marwala T., *Bridging the Digital Divide with Education as a Catalyst for Economic Inclusion and Growth,* United Nations Univesity, 2025.

Nicoli D.E., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani,* Rubettino, 2023.

Pellerey M., *Soft Skills e orientamento professionale,* CNOS-FAP e MLPS, 2017.

Pellerey M., *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*, FrancoAngeli, 2021.

Proietti E., L'Imperio A., Serreri P., *Le trasformazioni del lavoro e le sfide del sistema dell'apprendimento permanente,* Roma Tre Press, 2025.

Rosso B.D., K.H. Dekas and A. Wrzesniewski, *On the Meaning of Work: A Theoretical Integration and Review*, Research in Organizational Behavior 30:91-127, 2010.

Sakdiyakorn M., Golubovskaya M. & Solnet D., *Meaning of work: Gen Z's perspective*, Journal of Youth Studies, 2026, pp. 1-19.

Savickas M.L., *Career construction theory*, 48 hour books, 2023.

Scalera A.A., Depergola V., Manuti A., *La carriera lavorativa nell'era dell'employability: un contributo di ricerca sui nuovi orientamenti di carriera,* Counseling 10(3), 2017.

Wang D., Li Y., *Career construction theory: tools, interventions, and future trends*, Front Psychol. Apr 5; 15:1381233, 2024.

Zammitti A., Magnano P., Santisi G., *The Concepts of Work and Decent Work in Relationship with Self-Efficacy and Career Adaptability: Research with Quantitative and Qualitative Methods in Adolescence,* Frontiers in Psichology 12, 660721, 2021.

Zammitti A., Valbusa I., Santilli S., Ginevra M.C., Soresi S., Nota L., *Development and Validation of the Decent Work for Inclusive and Sustainable Future Construction Scale in Italy,* Sustainability 2023, 15, 11749, 2023.

Zuboff S., *Il capitalismo della sorveglianza*, Mondadori, 2026.

Immigrazione e clima scolastico in Italia.

Come trasformare la scuola attraverso l'istituzionalizzazione del concetto di clima scolastico

DIDIER TAPSOBA[1]

La scuola italiana, in questi ultimi anni, deve fronteggiare la presenza, in continuo aumento di studenti con background migratorio, ovvero studenti con cittadinanza non italiana (CNI) di prima e seconda generazione (MIM, 2024; Santagati, 2025). La popolazione scolastica italiana si colora sempre di più presentandosi come una realtà multietnica e multiculturale. La multiculturalità scolastica fa riferimento sia alla molteplicità di cittadinanze diverse rispetto a quella italiana nelle diverse realtà scolastiche, sia a una pluralità di modelli culturali di riferimento che si manifestano in stili di vita, orientamenti, comportamenti disomogenei nelle scuole (Besozzi, 2008). Una tale presenza, lungi da essere neutra, è un appello alla scuola a reinventarsi al quotidiano per creare un clima di qualità che impatta sulle relazioni, la percezione di sicurezza, l'inclusione, la partecipazione e il benessere, essenziali per orientare le pratiche didattiche, organizzative e le politiche pubbliche. È quindi imperativo conoscere non solo gli aspetti quantitativi del fenomeno migratorio ma soprattutto collegarli propriamente con quelli qualitativi, riguardanti soprattutto i processi di accoglienza e di integrazione degli studenti stranieri, dei supporti linguistici, della formazione dei docenti, dell'assetto organizzativo e della cultura della scuola.

1. Quadro descrittivo degli studenti con background migratorio

L'analisi dei dati relativi alla presenza degli studenti con background migratorio iscritti nelle scuole italiane dall'infanzia alle secondarie di secondo grado lascia intravedere che questi rappresentano una percentuale di incidenza di 11,21% del totale degli iscritti. È una percentuale non insignificante visto il suo incremento in questi ultimi anni. I dati disponibili fanno constatare che la presenza degli studenti

[1] Università Pontificia Salesiana di Roma.

con background migratorio nelle scuole italiane ha conosciuto quattro fasi (Santagati, 2025). Una *fase di avvio* fino all'a.s. 1997/98 con una percentuale di incidenza inferiore all'1%. La seconda fase detta fase di *incremento esponenziale* vede la popolazione di studenti con background migratorio passare, in circa 15 anni, dall'1% all'8,9% tra l'a.s. 1998/99 e l'a.s. 2012/13. La terza fase o *fase di stasi* tra l'a.s. 2013/14 e l'a.s. 2019/20 vede un rallentamento della percentuale di incidenza che passa dal 9% al 10,3%. La quarta fase o *fase oscillante*, tra l'a.s. 2020/21 e l'a.s. 2022/23, comincia con una percentuale simile all'anno precedente (non si registra una differenza tra i due anni) e passa dal 10,3% all'11,2%. Accanto a questo incremento della popolazione scolastica con background migratorio si assiste a un decremento della popolazione italiana nel suo complesso dovuto soprattutto al calo degli studenti con cittadinanza italiana. Si passa in 30 anni da una popolazione scolastica di più di 11 milioni nell'a.s. 1983/84 a un po' più di 8 milioni nell'a.s. 2022/23.

Tabella 1: Studenti con CNI nel sistema scolastico italiano

Anno scolastico	Popolazione scolastica	Totale studenti con CNI	Incidenza per 100 studenti
1983-84	11.084.000	6.104	0,06%
1984-85		6.468	0,06%
1997-98		70.657	0,81%
1998-99		85.522	1,09%
2012-13	8.943.353	786.775	8,80%
2013-14	8.920.228	803.053	9,00%
2014-15	8.885.802	814.208	9,16%
2015-16	8.826.893	814.851	9,23%
2016-17	8.741.828	826.091	9,45%
2017-18	8.664.367	841.719	9,71%
2018-19	8.579.879	857.729	10,00%
2019-20	8.484.115	876.801	10,33%
2020-21	8.363.291	865.388	10,35%
2021-22	8.261.011	872.360	10,56%
2022-23	8.158.138	914.860	11,21%

Fonte: Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023

Tra gli studenti con background migratorio, si può distinguere quelli di prima generazione e quelli di seconda generazione. Nell'a.s. 2022/23, quelli di seconda generazione rappresentavano il 65,4% degli studenti con CNI. Gli anni precedenti l'a.s. 2022/23 questa presenza ha subito un incremento raggiungendo la

percentuale di 67,5% nell'a.s. 2021/2022. Si assiste quindi nell'a.s. 2022/23 a una leggera inflessione degli studenti con CNI di seconda generazione.

Per l'a.s. 2022/23, la popolazione scolastica con background migratorio si ripartisce diversamente nei diversi ordini di scuole. Nella scuola dell'Infanzia sono iscritti 17,6% degli studenti mentre sono 36,1% nella scuola Primaria, 21,4% nella scuola secondaria di I grado e 24,9% nella scuola Secondaria di II grado (Tab.2, I). Questa ripartizione presuppone che la maggioranza degli studenti con CNI si situa nella fascia di età 6-11 anni. Si può però notare che tra gli studenti con CNI censiti nei vari ordini di scuola, i nati in Italia, che sono i più numerosi (65,4%) si ripartiscono così: 81% nella scuola dell'Infanzia, 69,1% nella scuola Primaria, 63,7% nella scuola Secondaria di I grado e 50,6% nella scuola secondaria di II grado (Tab. 2, II). La proporzionalità tra studenti di seconda generazione e di prima generazione nella scuola secondaria di II grado potrebbe essere legata ai percorsi irregolari dei primi o fornire indizi sull'età di arrivo in Italia di un bel gruppo per i secondi. Riguardo alla composizione per ordine di scuola, gli studenti con CNI iscritti nella scuola dell'Infanzia hanno una incidenza di 12,5% e mentre l'incidenza è di 13,3% nella scuola Primaria, 11,7% nella scuola Secondaria di I grado e 8,4% nella scuola Secondaria di II grado (Tab. 2, III). Un confronto con gli anni passati permette di osservare come l'aumento registrato nei vari ordini di scuola si sia diversificato con il tempo. La stragrande maggioranza degli studenti con CNI frequenta le scuole statali ossia il 90,6% contro il 9,4% iscritti nelle scuole non statali. Secondo la loro distribuzione per ordine di scuola gli iscritti con CNI nelle scuole statali rappresentano il 67,6% nella scuola dell'Infanzia, il 95,1% nella scuola Primaria, il 96% nella scuola secondaria di I grado e il 95,6% nella scuola secondaria di II grado (Tab. 2, IV). La più grande diffusione delle scuole statali sul territorio nazionale, la loro gratuità di acceso e la situazione economica svantaggiata potrebbero spiegare la discriminazione di scelta fatta dalle famiglie con CNI.

Tabella 2: Ripartizione degli studenti con CNI

	I	II	III	IV
	Studenti con CNI per ordine di scuola	Studenti con CNI nati in Italia per studenti con CNI	Studenti con CNI per ordine di scuola	Studenti con CNI nelle scuole statali per ordine di scuola
infanzia	17,6	81	12,5	67,6
primaria	36,1	69,1	13,3	95,1
I grado	21,4	63,7	11,7	96
II grado	24,9	50,6	8,4	95,6
totale	100	65,4	11,2	90,6

Fonte: Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023

A livello regionale, la ripartizione degli studenti con CNI non è del tutto omogenea. Infatti, si osserva una maggior concentrazione nelle regioni settentrionali (65,2%), seguite dalle regioni del Centro (23,3%) e infine del Mezzogiorno (11,5%). Se la Lombardia è la regione che conta il maggior numero di studenti italiani (25,3%), è anche quella che assorbe quelli con CNI (15,5%). La Valle d'Aosta è quella che ha meno studenti italiani (0,2%) e meno studenti con CNI (0,2%). A livello dell'incidenza regionale degli studenti con CNI sulla popolazione scolastica regionale, per ordine, le tre prime regioni sono l'Emilia-Romagna (18,4%), la Lombardia (17,1%) e la Liguria (15,8%), mentre le tre ultime sono la Puglia (3,7%), la Campania (3,6%) e la Sardegna (3%). Le province con più presenze di studenti con CNI sono rispettivamente Milano (9%), Roma (7,3%) e Torino mentre quelle con più incidenza degli studenti con CNI sulla popolazione scolastica sono Prato (28%), Piacenza (25,2%) e Parma (25,3%).

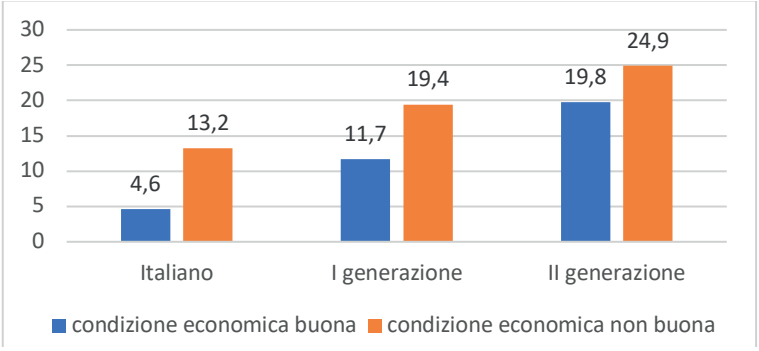
La realtà multietnica e multiculturale della popolazione scolastica italiana è percepibile quando si sposta lo sguardo sulla diversità delle provenienze degli studenti con CNI. Questi sono originari di circa 200 Paesi con il 44,42% dall'Europa, il 27,25% dall'Africa, il 20,27 dall'Asia, l'8,02% dall'America e il 0,03% dall'Oceania. I cinque Paesi più rappresentativi che costituiscono più della metà degli studenti con CNI (51,8%) sono in ordine la Romania (16,3%), l'Albania (13%), il Marocco (12,5%), la Cina (5,3%) e l'Ucraina (4,7%). Quattro di questi hanno la particolarità di avere più di 70% dei loro studenti che sono di seconda generazione, quindi nati in Italia. Gli studenti cinesi nati in Italia rappresentano così 89,5% della comunità degli studenti cinesi, mentre sono 76,5% per la Romania, 74,3% per il Marocco e 70,3% per l'Albania.

2. Descrizione delle difficoltà incontrate dagli studenti con CNI

Gli studenti con CNI, pur essendo una componente strutturale della popolazione scolastica italiana, hanno un percorso educativo che resta segnato da difficoltà e disuguaglianze persistenti. Dall'indagine ISTAT (2025a) sulla povertà in Italia, emerge chiaramente come la cittadinanza sia fortemente legata alla condizione socioeconomica delle famiglie con minori: per le famiglie composte solamente da italiani l'incidenza è dell'8,0% e sale fino al 40,5% per quelle composte unicamente da stranieri. Inoltre, se il 25% di tutti gli studenti è considerato svantaggiato a livello socioeconomico, la quota sale al 52% tra gli studenti con un background migratorio (Santagati, 2025). Le condizioni socioeconomiche, si sa, sono dei fattori che hanno un impatto sul successo scolastico degli studenti. L'indagine sugli studenti con background migratorio di Save the Children (2025)

mostra come lo svantaggio socioeconomico delle famiglie incide negativamente sugli apprendimenti e anche sulla dispersione scolastica. Infatti, tra gli studenti che affermano di vivere in una famiglia la cui condizione economica non è particolarmente buona, il 24,9% ossia 1 su 4 di quelli con background migratorio di prima generazione ha ripetuto una o più volte la scuola, mentre scende al 19,4% per gli studenti di seconda generazione e al 13,2% per gli studenti italiani. Se consideriamo gli studenti che dichiarano di vivere in famiglie che non sono svantaggiate economicamente il 19,8% ossia 1 su 5 di quelli di seconda generazione ha ripetuto l'anno scolastico una o più volte mentre scende all'11,7% per quelli di seconda generazione e al 4,6% per gli italiani.

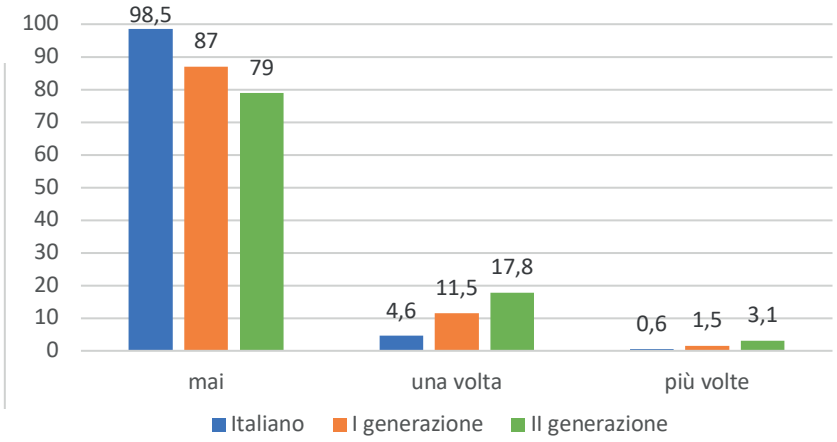
Fig.1: Ripetenze anno scolastico per condizione economica e background migratorio



Fonte: Save the Children, 2025

Un altro indicatore fortemente critico delle difficoltà che incontrano gli studenti con background migratorio è la regolarità del percorso scolastico. Nell'a.s. 2022/23, non solo più di un quarto degli studenti con CNI non completa le scuole superiori, ma il 26,4% degli studenti con CNI è in ritardo scolastico, contro il 7,9% degli studenti italiani. Là dove il divario si acuisce è nella scuola secondaria di II grado: 48% degli studenti con CNI presenta un ritardo, contro il 16% degli italiani (MIM, 2024). Bisogna sottolineare che lungo il percorso scolastico degli studenti con background migratorio, il ritardo è più accentuato secondo l'età e colpisce più i maschi che le femmine. Lo scarto sul ritardo scolastico tra studenti e quelli con CNI viene confermato dalle ripetenze. Tra gli studenti con background migratorio di prima generazione, il 3,1% ha ripetuto la scuola uno o più anni e il 17,8% una volta sola, mentre il 79% mai. Tra le seconde generazioni, l'1,5% ha ripetuto la scuola più volte, l'11,5% una volta sola e l'87% non ha mai ripetuto. Tra gli studenti italiani invece, lo 0,6% ha ripetuto più volte l'anno scolastico, il 4,6% una volta sola, ed il 94,8% non lo ha mai ripetuto.

Fig.2: Numero di ripetenze per background migratorio



Fonte: Save the Children, 2025

Alla fine della scuola secondaria di II grado, è preoccupante il divario della "dispersione scolastica implicita" ossia il mancato raggiungimento delle competenze minime in italiano, matematica e inglese da parte degli studenti con background migratorio. Il 22,5% degli studenti con CNI di prima generazione si rivela essere in situazione di dispersione implicita contro il 10,4% per gli studenti con CNI di seconda generazione. Questi ultimi hanno una dispersione inferiore rispetto agli italiani (11,6%) in parte attribuibile a performance particolarmente elevate in inglese. Il divario della dispersione implicita è spiegabile se si guarda alle difficoltà in italiano e matematica degli studenti con CNI. Infatti, si nota che le loro performance sono più basse. L'italiano, essendo la lingua corrente, non possederla diventa quindi un ostacolo che compromette la partecipazione attiva in classe, la comprensione delle consegne, l'espressione scritta e orale, la valutazione complessiva del rendimento. Nel rapporto INVALSI che misura le competenze scolastiche, gli studenti con background migratorio, in particolare quelli di prima generazione riportano esiti mediamente più bassi in italiano e matematica in tutti gli ordini scolastici rispetto a quelli senza background migratorio. Per esempio, all'ultimo anno della secondaria di I grado, la distanza della media in italiano tra uno studente tipo e uno studente di prima generazione è di +22,6 punti e di +13,3 con uno studente di seconda generazione; anche in matematica, seppur inferiore all'italiano, il divario resta significativo +13,2 e +7,7 punti (INVALSI 2025).

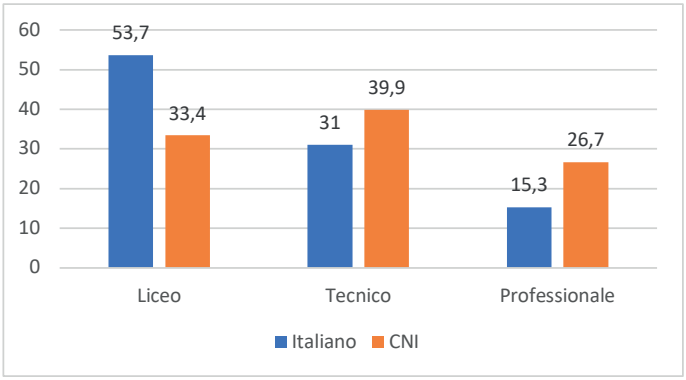
Tabella 3: Differenze nei punteggi tra studenti italiani e studenti con CNI in italiano e matematica

	italiano		matematica	
	I gen.	II gen.	I gen.	II gen.
Primaria	-15,7	-9,7	-9,8	-4,9
I grado	-22,6	-13,3	-13,2	-7,7
II grado	-9,7	-8,6	-1,6	-3,6

Fonte: INVALSI, 2025; Save the Children, 2025

Le iscrizioni alla scuola secondaria superiore nell'anno scolastico 2022-2023, mostrano divergenze sostanziali nelle scelte scolastiche tra studenti con background migratorio e non. Il rapporto del MIM (2024) fa vedere che gli studenti con CNI tendono, anche a parità di competenze, a essere indirizzati verso percorsi professionali e tecnici e meno verso i licei. Ciò significa che il background migratorio incide nelle scelte scolastiche. Là dove il 53,7% degli studenti nativi ha scelto il liceo corrisponde il 33,4% degli studenti con background migratorio. Contrariamente a questi dati, si osserva una tendenza più alta degli studenti con background migratoria nelle scuole tecniche (39,9%) e professionali (26,7%) rispetto agli italiani (rispettivamente il 31% e il 15,3%). Il rapporto di Save the Children (2025) conferma che questa tendenza riflette dinamiche di segregazione formativa, non sempre frutto di scelte autonome degli studenti, ma di pratiche orientative e aspettative scolastiche ridotte. Per controbilanciare questa tendenza, si sottolinea come l'acquisizione della cittadinanza sia significativamente associata ad una maggiore probabilità di orientarsi verso percorsi liceali, piuttosto che tecnici o professionali. L'acquisizione della cittadinanza italiana da parte degli studenti di seconda generazione è in grado di ridurre significativamente i gap in termini di apprendimento e scelte educative tra gli stessi ed i coetanei senza background migratorio (Save the Children, 2025). Alla segregazione formativa si aggiungono fenomeni di segregazione scolastica ben documentati che tendono sia da parte delle famiglie italiane a ritirare i propri figli da scuole dove la percentuale di studenti con background migratorio è particolarmente alta sia a osservare una concentrazione significativa di docenti con contratti precari proprio nelle classi con una maggiore presenza di studenti con background migratorio (Save the Children, 2025).

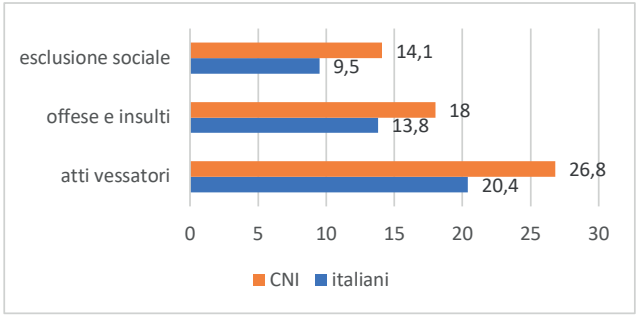
Fig.3: Studenti scritti al liceo, istituto tecnico e professionale per cittadinanza



Fonte: MIM, 2024

Il bullismo è un altro indicatore delle difficoltà che incontrano gli studenti con CNI. La loro situazione è particolarmente preoccupante perché rappresentano le vittime privilegiate del bullismo scolastico. I dati dell'ISTAT (2025b) mostrano che il 26,8% degli studenti stranieri subisce atti vessatori con cadenza più che mensile, contro il 20,4% riscontrato tra i coetanei italiani. In modo più singolare, il 18% degli stranieri subisce offese e insulti continuativi contro il 13,8% degli italiani, mentre l'esclusione sociale colpisce il 14,1% degli stranieri contro il 9,9% degli italiani. Gli studenti con CNI che sono più vittime di casi di bullismo continuativo sono i Rumeni (29,2%) e gli Ucraini (27,8%). Gli studenti cinesi presentano il 25% di episodi vessatori, mentre gli albanesi e i marocchini superano entrambi il 22%. Anche nel cyberspazio, gli studenti con CNI sono i più vulnerabili. Il 39,8% dichiara di aver subito almeno un atto vessatorio online contro il 33,3% degli italiani. Se mettiamo a confronto le singole comunità, gli ucraini raggiungono il 44,5% di cyberbullismo, seguiti da cinesi e rumeni entrambi al 42,8%, e gli albanesi al 35,2%.

Fig.4: Bullismo e cyberbullismo tra studenti



Fonte: ISTAT, 2025

3. Verso l'istituzionalizzazione del clima scolastico

I due paragrafi precedenti hanno messo in evidenza non solo l'incidenza degli studenti con CNI sulla popolazione scolastica ma anche i loro percorsi scolastici più accidentati (ritardi, ripetenze, scelte orientate verso percorsi tecnico-professionali, etc.) e le violenze che subiscono. Incidenza, percorsi accidentati e violenze ci interrogano sulla qualità del clima delle scuole che accolgono questi studenti con background migratorio.

Assistiamo da un po' di tempo, a livello internazionale, all'istituzionalizzazione del clima scolastico, ovvero al riconoscimento ufficiale dell'importanza dell'ambiente educativo a partire di una serie di dimensioni (relazioni, giustizia scolastica, prevenzione della violenza, etc.) che plasmano il benessere e il successo di tutti. La presenza di studenti con CNI, i loro risultati scolastici e il loro benessere mettono profondamente in discussione la qualità del clima nelle scuole. Può rivelarne le vulnerabilità (discriminazione, disparità di percorso, bullismo) ma anche attivarne i punti di forza (cooperazione, mediazione, pedagogie inclusive, educazione interculturale). Se sopra abbiamo appunto toccato gli elementi che potrebbero rendere vulnerabile il clima, nei paragrafi sottostanti, si cercherà di sottolineare i punti di forza, in che modo l'istituzionalizzazione del clima scolastico costituisce una leva per comprendere e affrontare le sfide legate all'immigrazione nelle scuole. Ma prima di tutto, cos'è il clima scolastico?

Il clima scolastico secondo la National School Climate Center: *«si riferisce alla qualità e al carattere della vita scolastica [basata] su modelli di esperienze di vita scolastica delle persone e riflette norme, obiettivi, valori, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative […] che supportano le persone a sentirsi socialmente, emotivamente e fisicamente al sicuro. Come fenomeno di gruppo, […] il clima scolastico, o il carattere della scuola, si riferisce a sfere della vita scolastica (sicurezza, relazioni, insegnamento e apprendimento, ambiente) e a modelli organizzativi più ampi»* (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Seguendo l'impostazione di Janosz et al. (1998), il clima scolastico presenta cinque dimensioni interconnesse: il clima relazionale, il clima educativo, il clima di sicurezza, il clima di giustizia e il clima di appartenenza. Le ricerche evidenziano che il clima positivo 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 nonché il successo scolastico (Debarbieux, 2015). Il clima scolastico positivo migliora le interazioni e relazioni a scuola, l'insegnamento e l'apprendimento, i risultati e la gestione della scuola, rafforza il senso di appartenenza e la sicurezza della scuo-

la, i rapporti tra scuola e famiglie e ambiente sociale, promuove il benessere degli studenti e degli insegnanti, salvaguarda l'ambiente fisico della scuola (Cohen et al., 2009; Debarbieux, 2015; Benbenishty et al., 2016; Tapsoba, 2025).

Se questo fosse il clima scolastico, la sua istituzionalizzazione consisterebbe nella sua trasformazione da "concetto pedagogico o organizzativo" a criterio strutturale della governance scolastica italiana. Benché il concetto non si riscontra formalmente nei documenti ufficiali, alcuni elementi o misure dicono come il clima scolastico sia entrato a far parte stabilmente delle politiche pubbliche nel settore dell'educazione. Le sue manifestazioni più evidenti sono la Normativa e le linee guida ufficiali, che prescrivono attenzione al benessere, alle relazioni e allo spazio; il suo inserimento nei documenti programmatori, come l'Atto di Indirizzo e il PTOF; i Programmi ministeriali dedicati, come prevenzione del bullismo e promozione dell'inclusione; l'innovazione degli ambienti di apprendimento, con orientamento verso modelli partecipati e attivi. L'impatto di questo processo è molto rilevante perché il clima scolastico non è più percepito come variabile informale, ma come indicatore fondamentale della qualità educativa, misurabile e migliorabile attraverso interventi a livello micro (classe), meso (istituto) e macro (sistema-Paese). In questo senso l'Atto di indirizzo politico-istituzionale del MIM (2025a) rappresenta un momento chiave nel processo di istituzionalizzazione. Tra le priorità politiche, il documento individua: il rispetto della persona e il contrasto al bullismo e al cyberbullismo per restituire alla scuola il suo ruolo di luogo di rispetto, responsabilità e socialità serena; la garanzia a tutti del diritto allo studio, la promozione dell'inclusione scolastica dei più fragili e l'integrazione degli studenti stranieri, il contrasto della dispersione scolastica e dei divari territoriali di apprendimento; il potenziamento dell'autonomia delle scuole e il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione, che include indicatori collegati alla qualità delle relazioni interne e del benessere scolastico.

4. Fattori di incidenza tra migrazione e clima scolastico

Dalle difficoltà incontrate dagli studenti con background migratorio è doveroso chiedersi quali possono essere i fattori o meccanismi più rilevanti che hanno un impatto sul clima delle scuole. Se la padronanza dell'italiano come lingua di scolarizzazione è senza dubbio un meccanismo di grande importanza che influenza positivamente la partecipazione, l'appartenenza e l'autostima, una garanzia di una socializzazione riuscita, il suo deficit può tradursi in isolamento con grande rischio di esclusione. Il tetto massimo del 30% degli studenti con background migratorio, con ridotta conoscenza della lingua italiana, nelle scuo-

le, all'interno delle scuole e tra le classi (C.M. n.2, 08/01/2010) è una misura che partecipa all'inclusione di questi e di conseguenza al buon clima delle scuole. Il MIUR (2012) quando sottolinea che «[...] *lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio*» riconosce l'importanza della padronanza linguistica come condizione essenziale per l'esercizio della cittadinanza, la partecipazione attiva alle attività scolastiche, l'accesso critico alla cultura, il successo scolastico in tutte le discipline. La padronanza dell'italiano funge da strumento di inclusione, ponte tra background linguistici differenti e garanzia di equità nelle relazioni scolastiche. Quindi una scuola che cura l'apprendimento dell'italiano partecipa alla creazione di un ambiente più equo, meno discriminante, più partecipativo. Nel "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", si afferma che *«[...] l'acquisizione della lingua italiana per gli alunni di origine straniera è di fondamentale importanza per il loro successo scolastico e per l'integrazione nella comunità scolastica e sociale. Dunque, essi devono poter far propria tale conoscenza, ed è molto importante che raggiungano l'obiettivo, nonostante le difficoltà inevitabili: è assolutamente evidente che l'integrazione passa in primo luogo dal poter parlare italiano, e dal piacere di farlo»* (MIM, 2025b). Una tale insistenza stabilisce la centralità dell'italiano come asse culturale trasversale in tutti i campi del curricolo e fondamento di un ambiente collaborativo, comprensivo e partecipativo.

Un altro meccanismo che richiede attenzione è quello relazionale. Comincia con l'accoglienza, primo contatto con la scuola o «[...] *insieme degli adempimenti e dei provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica*» (MIUR, 2014). Oltre i suoi aspetti amministrativi, organizzativi, educativo-didattici e cognitivi, è carico di una forte valenza affettivo-relazionale (MIM, 2022). Dalla qualità delle relazioni degli studenti con background migratorio dipendono la loro inclusione e il loro successo scolastico. È quindi importante assicurare agli studenti con background migratorio, specialmente ai neoarrivati, una scuola in cui si sentano parte e dove possano meglio riconoscersi. Le relazioni costituiscono una dimensione fondamentale del clima scolastico. Una scuola relazionale è capace di generare un clima accogliente, collaborativo, aperto alle differenze, emotivamente sicuro. E per gli studenti con background migratorio questo ha un effetto positivo sulla riduzione del rischio di isolamento, agisce come facilitatore dell'apprendimento linguistico attraverso le interazioni di supporto, aumenta il senso di appartenenza, contrasta la discriminazione, favorisce la resilienza e il successo scolastico. Visto l'importanza attribuita a questo meccanismo, il MIM (2025b)

parla della necessità di «[...] *avviare a scuola un profondo lavoro educativo e preventivo: un'educazione del cuore che crei occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l'empatia relazionale ed affettiva, la tenerezza, l'incanto, la gentilezza*».

Come insegnare oggi nel paesaggio multiculturale della scuola? Quale didattica nel contesto crescente di pluralismo culturale? Questa realtà multiculturale della scuola rende complesso il processo di insegnamento-apprendimento e suona come una chiamata a promuovere un rinnovamento della didattica. Infatti, possono sorgere non solo preoccupazioni e tensioni ma anche il timore che "troppe diversità" siano di ostacolo al pieno svolgimento delle attività didattiche (MIM, 2022). Se la presenza nella scuola di studenti con background migratorio e portatori di valori culturali, linguistici, religiosi, è certamente un elemento di complessità, può rivelarsi una grande occasione per ripensare alla scuola e al suo mandato di fronte alle sfide del pluralismo socio-culturale fino alla promozione di pratiche educative inclusive e di integrazione grazie al supporto di nuove tecnologie e alla promozione di pratiche sportive che migliorano l'accesso all'apprendimento di tutti e rafforzano il senso di efficacia (MIM, 2022). Il contesto del pluralismo culturale richiede senza dubbio una didattica capace di valorizzare la diversità, promuovere l'inclusione e sviluppare competenze interculturali. La didattica di cui si ha bisogno è insieme educazione al dialogo, strategia cooperativa e partecipativa, prevenzione dei conflitti e mediazione interculturale, valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale presente nella scuola, decentramento culturale, uso di materiali pluriculturali (MIM, 2022).

Tra studenti italiani e studenti con background migratorio è facile che si installi un sentimento di ingiustizia dovuto alle differenze socioculturali, economiche e scolastiche. Eppure, il sentimento di giustizia e di equità è fondamentale nella scuola multiculturale per assicurare un clima favorevole a tutti. Il clima di giustizia si riferisce al rispetto dei diritti e del merito di ogni studente, all'apprezzamento e riconoscimento degli atteggiamenti, dei comportamenti, delle valutazioni e agli interventi disciplinari. Si percepisce attraverso il riconoscimento della legittimità e dell'equità delle regole, della loro applicazione giudiziosa, delle valutazioni scolastiche eque, e della sensazione che il merito o la punizione appartengano al comportamento piuttosto che alla persona stessa. Queste pratiche eque, fattori chiave per la percezione di giustizia, sono un chiaro contrasto alla segregazione e un'arma per la prevenzione di discriminazioni. L'equità e la giustizia presi nella loro globalità dicono la qualità del sistema educativo italiano che oltre ai risultati raggiunti dagli studenti è capace di ridurre le disuguaglianze di fronte all'istruzione (INVALSI, 2019). La scuola italiana cerca quindi di assicurare a tutti le condizioni di insegnamento-apprendimento di qualità equivalente, togliendo di mezzo i «[...] *meccanismi, espliciti o impliciti, che*

determinano una ineguale distribuzione degli studenti tra le scuole e tra le classi dal punto di vista del loro retroterra socio-culturale e delle abilità possedute" o la tendenza segregativa che porterebbe a raggruppare gli studenti *"più capaci e più favoriti socialmente"* in certe scuole e classi e quelli *"più deboli economicamente e culturalmente a concentrarsi in altre»* (INVALSI, 2019).

5. L'interculturalità come risorsa per un clima scolastico positivo

Davanti alla crescente e sempre più grande presenza di studenti con background migratorio nelle scuole, il governo italiano non si è limitato a prendere delle misure e delle disposizioni che riguardano l'accoglienza e la scolarizzazione di questi, ma si è adoperato a prendere iniziative e mettere in piedi progetti che valorizzano l'educazione interculturale. Sin dalla fine degli anni Ottanta, si è colta una crescente attenzione al problema della diversità culturale e linguistica con l'emanazione di politiche scolastiche che si spostano verso un modello di interculturalità fondato sul rispetto, la valorizzazione e lo scambio fra culture (Besozzi, 2008). L'educazione interculturale che viene messa in atto non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, aprendosi alla «[...] *disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà*» per divenire «[...] *di fatto una trasformazione delle condizioni, dei contenuti dell'apprendimento, ma anche un'interfaccia tra punti di vista diversi, in una prospettiva-dialogica che dà conto del pluralismo culturale e del valore di pari dignità dei soggetti*» (Besozzi, 2008).

Vista in questi termini, l'interculturalità può rivelarsi un'arma potente di miglioramento del clima scolastico a causa della sua capacità a ridurre i pregiudizi, valorizzare le differenze e favorire relazioni positive, rispettose, autentiche e cooperative. A sua volta il clima positivo è condizione necessaria per far crescere le competenze interculturali che sono le abilità per interagire efficacemente in contesti multiculturali attraverso la conoscenza delle lingue, l'adattabilità, l'empatia e la consapevolezza culturale. Nella *Guidelines on Intercultural Education* (2006), l'educazione interculturale è presentata come promotrice di rispetto della diversità culturale e della pari dignità delle culture. Essa fornisce a ogni studente le conoscenze, gli atteggiamenti e le competenze culturali necessarie per partecipare attivamente e pienamente alla società ponendosi le basi per un ambiente in cui ogni studente si sente riconosciuto e valorizzato, condizione fondamentale per un clima scolastico sereno e inclusivo. I sistemi educativi in grado di valorizzare la diversità saranno quelli capaci di promuovere il benes-

sere, l'equità e l'inclusione, elementi strettamente legati a un clima scolastico positivo. È quindi necessario affrontare la diversità come risorsa e non come problema per costruire comunità scolastiche più coese, resilienti e orientate alla collaborazione.

6. Conclusione

La presenza sempre più grande di studenti con background migratorio nella scuola italiana è ormai una realtà che non ci sfugge, che non si può occultare o nascondere. Questa presenza lungi dall'essere una minaccia per la scuola potrebbe rivelarsi una grande opportunità. Infatti, l'immigrazione non determina di per sé un clima scolastico migliore o peggiore. A fare la differenza sono politiche, pratiche e culture profondamente incarnate nella scuola. Dove esistono accoglienza strutturata, competenze linguistiche integrate, didattica cooperativa, coinvolgimento delle famiglie, programmi anti-bullismo e formazione docenti, la diversità diventa una risorsa che arricchisce il clima, la motivazione e, nel medio periodo, gli esiti. Il rapporto PISA 2022 conferma l'idea che controllati stato socioeconomico e lingua, il divario tra studenti immigrati e italiani si attenua drasticamente e in alcuni contesti si inverte. Questo rafforza l'idea che ciò che conta non è l'origine degli studenti, ma le scelte educative, organizzative e di inclusione. Per la scuola italiana è quindi una necessità consolidare i supporti linguistici, contrastare la segregazione e investire su benessere e appartenenza, per un clima scolastico capace di includere e valorizzare le nuove generazioni.

Bibliografia

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, pp. 197-206.

Besozzi E., *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci, 2008.

Cohen J. et al., *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*, in «Teachers College Record», 111(2009)1, pp. 180-213.

Debarbieux É., *Du «climat scolaire»: définitions, effets et politiques publiques*, in «Éducation et formations», (2015)88-89, pp. 11-27.

Invalsi, *Rapporto prove Invalsi 2019*, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, 2019.

Invalsi, *Rapporto Invalsi 2025*, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, 2025.

Istat, *La povertà in Italia - Anno 2024*, Istituto Nazionale di Statistica, 2025a.

Istat, *Bullismo e cyberbullismo nei rapporti tra ragazzi*, Istituto Nazionale di Statistica, 2025b.

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, pp. 258-306.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma, MIM, 2022.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. a.s. 2022/2023*, Roma, Ufficio di Statistica, 2024.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2025*, Roma, MIM, 2025a.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, MIM, 2025b.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, C.M. n. 2, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, Roma, MIUR, 2010.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma, MIUR, 2012.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, MIUR, 2014.

Ocde, *Résultats du PISA 2022 (Volume I): Apprentissage et équité dans l'éducation*, Paris, Éditions OCDE, 2025.

Santagati M., *La scuola*, in Fondazione Ismu, 30° Rapporto sulle migrazioni 2024, pp. 77-91, Fondazione Ismu Ets, 2025.

Save the Children, *Chiamami col mio nome. Una ricerca quali-quantitativa sugli alunni con background migratorio*, Roma, Save the Children Ricerca, 2025.

Tapsoba D., *Il clima della scuola: una sfida per scuole e centri di Formazione Professionale (CFP)*, in «Rassegna CNOS», 3/2025, pp. 151-162.

Thapa A., J. Cohen, S. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro, *A Review of School Climate Research*, in «Review of Educational Research», 83(2013)3, pp. 357-385.

Unesco, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, Unesco, 2006.

La figura del tutor: prime note di ricerca

CARLO MACALE[1], ALESSIO MORO[2] E MARIA PAOLA PICCINI[3]

Introduzione

Il termine *tutor*, derivato dal latino *tutari* ("proteggere", "difendere"), indica una figura di supporto e accompagnamento. Storicamente associato all'ambito universitario e alla tutela giuridica, il tutor ha mantenuto nel tempo la sua funzione centrale di guida e sostegno nei percorsi di apprendimento. Con l'ingresso nella formazione, e in particolare nell'Istruzione e Formazione Professionale, il ruolo del tutor si è evoluto da semplice affiancamento a funzione di facilitatore esperto. A partire dagli anni Ottanta, sotto l'influenza dei modelli anglosassoni, il tutorato si è orientato verso la promozione dell'autoapprendimento, dell'autonomia e della capacità decisionale degli studenti.

Nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale una delle figure cardine del sistema formativo è il Formatore-Tutor (da ora tutor). Le molteplici funzioni richieste, quali la concertazione degli *stakeholder* sul singolo allievo ed il sostegno dello stesso nella realizzazione del proprio progetto di vita, richiedono una riflessione chiara e puntuale del suo ruolo e delle sue funzioni.

Partendo nella riflessione dal Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro della Formazione Professionale che descrive, in maniera piuttosto ampia, principi e funzioni di questa figura, questo contributo vuole presentare i primi dati di una ricerca-azione biennale finanziata dalla Fondazione CNOS-FAP ETS I.S. che tende ad analizzare lo stato dell'arte alla luce degli studi già svolti[4]; del quadro di

[1] Carlo Macale è professore associato in Pedagogia generale e sociale presso l'Università Niccolò Cusano e docente invitato presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Pontificia Salesiana. È autore dell'introduzione e co-autore § 2, 3, 4 e conclusioni.

[2] Alessio Moro, pedagogista, è Coordinatore e animatore pastorale del CFP "Pio XI" (CNOS-Lazio). È co-autore § 2, 3 e conclusioni.

[3] Maria Paola Piccini è dottore di ricerca in Ricerca Applicata nelle Scienze Sociali (Sapienza Università di Roma) e docente stabilizzata di Metodologia della ricerca sociale presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione sociale, Università Pontificia Salesiana. È autrice del § 1 e co-autrice co-autore § 2, 3, 4 e conclusioni.

[4] C. Macale - A. Moro, *Pedagogia del lavoro, come pedagogia di senso. Il tutor formativo come logo-educatore nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (Seconda Parte)*, in

riferimento salesiano per la IeFP[5] e della ricca prassi delle diverse Associazioni/Fondazioni del CNOS-FAP che operano nelle Regioni.

Premettendo che la ricerca ha portato con sé diversi ambiti di riflessione grazie alla mole di dati raccolti (e che si stanno ancora raccogliendo), in questo contributo verranno riportati solo alcuni dei primi dati che, dopo il primo anno di ricerca, sembrano essere certi e significativi in relazione ai processi organizzativi e formativi. Particolare attenzione verrà data agli aspetti qualitativi che sembrano essere quelli più originali soprattutto per raccogliere elementi legati alle buone prassi dei diversi CFP salesiani sparsi per l'Italia.

Pertanto, dopo aver presentato la metodologia che sottende la ricerca, verrà dato spazio a due focus di ricerca che ruotano intorno alla figura del tutor: 1) le caratteristiche, le competenze e alcuni fabbisogni formativi e 2) criticità, difficoltà e soddisfazioni di questo ruolo. Le conclusioni indicheranno le attuali piste di ricerca in essere e alcune indicazioni operative per il futuro.

1. Disegno della ricerca e Metodologia

Questo lavoro si fonda su una ricerca empirica di carattere nazionale, progettata con l'obiettivo di analizzare in modo articolato la figura del tutor nei Centri di Formazione Professionale CNOS-FAP, cogliendone le rappresentazioni, le funzioni esercitate, le caratteristiche professionali e le principali criticità e soddisfazioni connesse al ruolo. Il disegno di ricerca è stato concepito secondo un approccio multi-metodo e multi-prospettico, ritenuto particolarmente adeguato a indagare una figura professionale complessa e fortemente situata nei contesti organizzativi e territoriali.

Disegno di ricerca

La ricerca si articola in più fasi tra loro integrate, combinando strumenti qualitativi e quantitativi in una logica di triangolazione[6]. La fase qualitativa, oggetto principale del presente contributo, ha avuto una funzione esplorativa e interpretativa ed è stata finalizzata a ricostruire il significato attribuito al ruolo del tutor dai principali attori istituzionali coinvolti. La successiva fase quanti-

"Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale", 1, 2024, pp. 117-134.

[5] Settore per la Pastorale Giovanile Salesiana, *Il Centro di Formazione Professionale Salesiano (CFP)*, Roma, 2024.

[6] K.B. Jensen, *A handbook of media and communication research. Qualitative and quantitative methodologies*, London, Routledge, p. 271-272.

tativa, attualmente in corso di realizzazione, ha invece l'obiettivo di estendere e verificare su larga scala alcune delle evidenze emerse dall'analisi qualitativa, coinvolgendo direttamente gli allievi e, in prospettiva, le famiglie.

L'impianto complessivo della ricerca risponde all'esigenza di evitare letture unidimensionali del ruolo tutoriale, privilegiando una comprensione sistemica che tenga conto sia dei livelli decisionali e organizzativi sia delle pratiche educative quotidiane.

Partecipanti

La fase qualitativa ha coinvolto due differenti gruppi di partecipanti, selezionati in ragione del loro ruolo all'interno dei CFP CNOS-FAP.

Il primo gruppo è composto da trentaquattro direttori di Centri di Formazione Professionale, dislocati su tutto il territorio nazionale. I direttori rappresentano interlocutori privilegiati in quanto portatori di una visione complessiva del funzionamento del centro, delle dinamiche organizzative interne e del posizionamento strategico della figura del tutor all'interno del progetto formativo.

Il secondo gruppo è costituito da oltre cento formatori tutor operanti nei CFP CNOS-FAP, coinvolti attraverso tredici focus group realizzati in diverse aree del Paese. La scelta del focus group ha consentito di favorire il confronto tra pari e di far emergere vissuti, pratiche e rappresentazioni condivise, nonché differenze legate ai contesti territoriali e organizzativi.

Strumenti di rilevazione

Per la raccolta dei dati qualitativi sono stati utilizzati due strumenti principali. Nel caso dei direttori, sono state realizzate interviste semi-strutturate[7] online, condotte nel periodo gennaio–giugno 2025. La traccia di intervista era orientata a esplorare la percezione del ruolo del tutor, le funzioni attribuite, le interazioni con le altre figure del CFP e le principali criticità organizzative.

Per i tutor, la rilevazione è avvenuta attraverso focus group[8], avviati a partire da marzo 2025. Le tracce di discussione hanno affrontato temi relativi alle pratiche quotidiane, alla relazione educativa con gli allievi, ai rapporti con famiglie e aziende, alle competenze richieste e alle difficoltà incontrate nello svolgimento del ruolo.

La fase quantitativa prevede la somministrazione di un questionario online[9] agli allievi dei CFP CNOS-FAP, con l'obiettivo di rilevare la percezione della

[7] G. Losito, *L'intervista nella ricerca sociale,* Roma-Bari, Laterza, 2004.

[8] S. Corrao, *Il focus group*, Franco Angeli, Milano, 2000; V.L. Zammuner, *I focus group*, Bologna, Il Mulino, 2003.

[9] L. Lombi, *Le web survey*, Milano, Franco Angeli, 2015.

figura del tutor e del suo contributo al percorso formativo. È inoltre in fase di progettazione un ulteriore strumento rivolto ai genitori, al fine di approfondire la dimensione scuola-famiglia.

Procedure di analisi dei dati

Le interviste e i focus group sono stati integralmente trascritti e sottoposti a procedure di analisi differenziate ma complementari.

Da un lato, è stata condotta un'analisi di tipo quantitativo-lessicometrico mediante il software T-LAB[10] finalizzata a individuare i nuclei semantici ricorrenti e le associazioni più significative legate al nodo concettuale del tutor. Questo tipo di analisi ha permesso di mettere in evidenza le strutture linguistiche sottese alle rappresentazioni dei partecipanti.

Dall'altro lato, è stata realizzata un'analisi qualitativa tematica con il supporto del software ATLAS.ti[11]. Attraverso un processo di codifica progressiva, sono stati individuati concetti chiave, categorie e relazioni tra temi, con particolare attenzione alle funzioni del tutor, alle caratteristiche professionali, alle criticità e alle dimensioni di soddisfazione.

L'integrazione dei due livelli di analisi ha consentito di coniugare rigore metodologico e profondità interpretativa, offrendo una lettura articolata del fenomeno studiato.

Al fine di garantire l'affidabilità e la validità dei risultati, la ricerca ha adottato diversi criteri di rigore propri della ricerca qualitativa. In particolare, la triangolazione delle fonti (direttori e tutor), degli strumenti (interviste, focus group, analisi lessicometriche e tematiche) e delle prospettive analitiche ha contribuito a rafforzare la solidità interpretativa dei risultati.

La saturazione tematica è stata monitorata nel corso dell'analisi, consentendo di individuare ricorrenze significative e di limitare il rischio di interpretazioni idiosincratiche. Infine, il continuo confronto tra dati empirici e cornice interpretativa ha permesso di mantenere un elevato livello di coerenza tra obiettivi di ricerca, strumenti utilizzati e risultati presentati.

Nel presentare i risultati di questa fase di indagine nei paragrafi a seguire le citazioni dirette di frasi raccolte nelle interviste con i direttori saranno contraddistinte dalla lettera D e quelle espresse dai partecipanti ai focus group dalle lettere FG, seguite da codici numerici casuali utilizzati per garantire l'anonimato degli intervistati.

[10] F. Lancia, *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*, Milano, Franco Angeli, 2004.

[11] T. Muhr, *ATLAS.ti - A Prototype for the Support of Text Interpretation*, in R. Tesch (Hg.), *Qualitative Sociology*, Vol. 14, S.349-371, New York, Human Science Press, 1991.

2. Risultati preliminari

Prima di presentare i primi dati della ricerca è necessario fare delle premesse utili alla lettura critica del dato non tanto per distinguere la differenza della figura del tutor nell'IeFP rispetto ad altri canali educativi come, per esempio, la scuola secondaria di primo[12] e secondo grado[13] o quelle previste per le università, quanto piuttosto per evidenziare alcune macro-differenziazioni regionali di natura contestuale legate alla storia dei diversi CFP salesiani.

Per tale ragione si presentano alcune differenziazioni terminologiche e di contesto che sono sorte all'interno dell'indagine fin qui svolta:

Tutor di orientamento professionale e/o tutor educativo (di classe o di corso). Funzione di accompagnamento nelle ore di formazione del gruppo e di ogni singolo allievo nella formazione dell'area "pratica" di indirizzo (con o senza il coordinamento della rete aziendale) e/o in quella trasversale e in generale nella gestione educativa del gruppo, senza impegni di docenza.

Tutor e formatore oppure solo tutor. Funzione di accompagnamento e coordinamento del gruppo-classe, raccordo dei diversi sistemi coinvolti nella vita dell'allievo (famiglia, formatori, aziende, servizi), con un impegno di docenza nella classe (di indirizzo o trasversale) oppure stesse funzioni, ma "sollevato" dalla docenza.

Tutor, consigliere e animatore. Funzione di accompagnamento e coordinamento del gruppo-classe, raccordo dei diversi sistemi coinvolti nella vita dell'allievo (famiglia, formatori, aziende, servizi), con una particolare attenzione alle procedure educative interne al centro (osservanza del regolamento, assolvimenti burocratici, comunicazioni disciplinari…) e/o di quelle legate all'animazione pastorale del centro.

Prime indicazioni dall'analisi lessicale

L'analisi delle rappresentazioni della figura del tutor costituisce il primo livello di restituzione dei risultati e consente di cogliere come questo ruolo venga simbolicamente e operativamente costruito dai diversi attori coinvolti. In questa sezione vengono presentati in modo integrato i risultati emersi dall'analisi

[12] M. Crotti - D. Meregalli, *Il tutor pedagogico come facilitatore dei processi di orientamento esistenziale. L'esperienza di una scuola secondaria di primo grado nell'hinterland milanese*, in "Cultura pedagogica e scenari educativi", 2(1), 2024, pp. 104-110.

[13] C. Macale - A. Moro, *Tutor orientatore nella scuola. Qualche consiglio utile (non richiesto) dal mondo dell'IeFP*, in "Tuttoscuola", 49(643), 2024, pp. 47-49.

lessicometrica condotta con T-LAB e dall'analisi tematica qualitativa sviluppata con Atlas.ti, distinguendo, ove rilevante, le prospettive dei direttori e dei tutor.

Dal punto di vista dei direttori dei CFP, la figura del tutor emerge innanzitutto come una presenza educativa centrale, fortemente ancorata alla relazione con i ragazzi e alla gestione del gruppo classe. Le analisi lessicometriche mostrano una ricorrenza significativa di termini quali *ragazzo*, *classe*, *figura*, *educativo*, *famiglia*, che delineano un'immagine del tutor come soggetto incaricato di presidiare la dimensione relazionale e formativa del percorso. Il tutor viene rappresentato come figura interna al CFP, strettamente connessa all'identità educativa del centro, ma al tempo stesso proiettata verso l'esterno, in particolare nel rapporto con le famiglie (tab. 1; fig. 1). I direttori sottolineano il ruolo del tutor come interlocutore privilegiato nei momenti di criticità, assenze prolungate, difficoltà comportamentali o situazioni di fragilità personale, evidenziando una funzione di contenimento e mediazione che va oltre la didattica in senso stretto. Dalle codifiche qualitative emerge inoltre una lettura sistemica del ruolo: il tutor è descritto come una figura di raccordo tra direzione, formatori, allievi e contesto territoriale. In questa prospettiva, la sua funzione appare strategica per la tenuta complessiva del progetto formativo, tanto che diversi direttori affermano esplicitamente che, in assenza del tutor, la qualità dell'accompagnamento educativo risulterebbe fortemente compromessa.

Tabella 1: Distribuzione di frequenza dei temi emersi dalle interviste con i direttori

ITEM	Freq.	ITEM	Freq.	ITEM	Freq.
TUTOR	1196	NOSTRO	212	CORSO	165
RAGAZZO	525	ANNI	208	**DIRETTORE**	163
FIGURA	481	PRIMA	199	**RUOLO**	157
CLASSE	306	ANNO	192	VEDERE	156
EDUCATIVO	292	PARLARE	185	**ATTIVITÀ**	155
CFP	279	**COORDINATORE**	181	**RAPPORTO**	147
FORMATORE	244	**LAVORO**	180	**PERCORSO**	146
FAMIGLIA	227	CAPIRE	169		
INTERNO	222	**CENTRO**	165		

Figura 1: Word cloud dei temi più frequenti emersi dalle interviste con i direttori



La rappresentazione del ruolo elaborata dai tutor presenta significative convergenze con quella dei direttori, ma introduce anche elementi specifici legati alla dimensione operativa e quotidiana del lavoro. Le associazioni lessicali più rilevanti includono termini come *anno*, *lavoro*, *formazione*, *azienda*, accanto a *ragazzo*, *classe* e *famiglia*, segnalando una percezione del ruolo fortemente situata nel fare quotidiano e nella gestione concreta dei percorsi (tab. 2; fig. 2). I tutor si auto-rappresentano come figure costantemente impegnate in una pluralità di compiti, spesso simultanei, che richiedono flessibilità, capacità di adattamento e una presenza continua nei diversi spazi del CFP. La relazione educativa resta centrale, ma viene descritta come intrecciata a responsabilità organizzative, burocratiche e di coordinamento che incidono in modo rilevante sul carico di lavoro. Dalle analisi qualitative emerge con forza la dimensione del tutor come "ponte": tra aula e azienda, tra centro e famiglia, tra progetto formativo e vissuti personali degli allievi. Questa funzione di mediazione è vissuta come altamente significativa, ma anche come fonte di fatica, soprattutto in assenza di una chiara formalizzazione dei confini del ruolo.

Tabella 2: Distribuzione di frequenza dei temi emersi dai focus group con i Tutor

Item	Freq.	Item	Freq.	Item	Freq.
TUTOR	603	**LAVORO**	149	PARLARE	130
RAGAZZO	465	**DOCENTE**	145	PRIMA	123
CLASSE	204	**FORMAZIONE**	142	**CFP**	122
FAMIGLIA	188	**FORMATORE**	140	**LAVORARE**	120
ANNO	180	FIGURA	132	**SCUOLA**	113
VEDERE	155	ANNI	131		

Figura 2: Word cloud dei temi più frequenti emersi dai focus group con i Tutor



Convergenze e specificità

Il confronto tra le rappresentazioni dei direttori e quelle dei tutor evidenzia una sostanziale convergenza nel riconoscimento della centralità del ruolo tutoriale all'interno dei CFP CNOS-FAP. Entrambi i gruppi attribuiscono al tutor una funzione educativa primaria, fondata sulla relazione e sulla prossimità ai ragazzi. Le differenze riguardano principalmente il livello di osservazione: mentre i direttori tendono a collocare il tutor in una prospettiva maggiormente sistemica e strategica, i tutor enfatizzano la dimensione operativa, il carico quotidiano di responsabilità e la complessità gestionale del ruolo. Tali differenze non appaiono in contraddizione, ma piuttosto complementari, e contribuiscono a restituire un'immagine articolata e realistica della figura del tutor nei CFP CNOS-FAP.

3. La figura del tutor

In linea generale un primo dato importante che emerge dalle risposte date dai Direttori e dalle interazioni nei focus group è la valenza altamente educativa del tutor come ruolo attento alla crescita globale della persona, partendo però dalla concretezza dell'attività didattica in aula, in laboratorio e in azienda. Anzi, alcune volte è stato specificato come *"il tutor è quello che si occupa di tutti gli aspetti che riguardano l'educativo prima ancora che il formativo"* (D1).

L'aspetto educativo non è prerogativa solo del tutor, ma è una caratteristica comune anche agli altri formatori e alle altre formatrici, il *quid* che contraddistingue questa figura è che i tutor sono delle *"figure trasversali, diventano dei*

riferimenti all'interno della nostra casa (D12) [...] *motivo per cui gli allievi e le allieve sono certamente legate anche agli altri formatori, ma con i tutor spesso hanno dei rapporti più stretti"*.

Dai focus group è emerso come anche i centri privi della presenza stabile di religiosi salesiani cercano di far propria una proposta formativa ancorata al metodo preventivo, come cornice fondante le relazioni educative.

Tra le tante definizioni proposte dai direttori sulla figura del tutor, se ne vogliono riportare due che tramite l'utilizzo della metafora, meglio esprimono la consistenza educativa del ruolo:

La figura professionale del tutor lo definisco subito come un fratello maggiore. (D28)

Lievito, è quello che mi fa crescere, il lievito è quello che trasforma un chilo di farina in un volume doppio e lui è quello che può fare la differenza in un gruppo di ragazzi. (D40)

Nella prima definizione possiamo rintracciare l'elemento della relazionalità educativa all'interno di un contesto educativo "amorevole" quale può essere una famiglia, tanto che il tutor è un "fratello maggiore" che accoglie, cerca e accompagna, consiglia l'allievo. Il riferimento alla famiglia è una similitudine cara a quella pedagogia del cuore sorta in Italia tra l'Ottocento e il Novecento in cui si sostanzia anche la pedagogia salesiana[14]. Questo aspetto è importante perché è la matrice interpretativa per leggere poi le caratteristiche del tutor descritte nel prossimo paragrafo.

La seconda definizione ha un sapore ancora fortemente pedagogico, ma con un richiamo anche alla specificità della funzione del tutor all'interno dei processi. Il lievito senza gli altri ingredienti non ha significato. Ma il lievito è quello che moltiplica l'effetto di tutti gli attori in gioco per la crescita dei ragazzi, quindi direzione, formatori, assistenza specialistica nei CFP, famiglie, servizi territoriali, personale e tutor aziendale durante il tirocinio. In tal senso si spiega perché il tutor non ha solo un compito relazionale "privato", non è una relazione chiusa, ma si tratta di una funzione aperta all'esterno, al presente e alla vita futura dell'allievo e dell'allieva. È un legame che è chiamato a spezzarsi, in qualche maniera disintegrarsi come il lievito, per dar vita a percorsi di autonomia dell'allievo.

Visti la committente ed i destinatari della ricerca non si può non includere all'interno di un quadro pedagogico generale l'elemento della pedagogia salesiana nel suo delicato, ma necessario equilibrio fra proposta formativa e pastorale nei CFP. Un tema che trova il suo punto d'incontro nell'espressione "mission dell'ente" presente nel CCNL della formazione professionale come già espresso

[14] P. Braido, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 1999; M. Vojtáš, *Pedagogia salesiana dopo don Bosco: Dalla prima generazione fino al Sinodo sui giovani (1888-2018)*, Roma, LAS, 2021.

altrove[15]. Rimandando a un approfondimento maggiore su questo tema in una seconda pubblicazione della ricerca, in questa sede si rende necessario mettere in luce come sia emerso nella maggior parte dei CFP incontrati come il tutor debba essere la persona che meglio deve conoscere e vivere, a livello educativo, quelle che sono le caratteristiche del metodo preventivo, a volte anche "*al di là della loro appartenenza religiosa*" (D5).

Un metodo che deve essere applicato non solo tra gli allievi in quanto il tutor "*deve volere bene i ragazzi, quella è la prima cosa, deve avere il piacere di stare con i ragazzi*" (D10), ma deve essere esteso anche all'esterno, in quanto "*il carisma salesiano viene incarnato da queste figure che fanno da trait d'union nel dialogo tra famiglie*" (D16).

3.1. Funzioni e caratteristiche del tutor

In questo terzo paragrafo si intende mettere in luce quelle che sono le funzioni dei tutor nei diversi CFP. Un quadro certamente generale e di insieme che però evidenzia il ruolo strategico del tutor. Proprio sulla base di queste funzioni si potranno meglio comprendere quelle che sono le caratteristiche e i fabbisogni formativi utili a definire le competenze e il profilo professionale del tutor.

Le funzioni

L'analisi delle interviste e dei focus group tra i tutor mette in luce le funzioni attribuite a questo ruolo all'interno delle organizzazioni, le percezioni dei direttori e dei formatori, i punti di forza e le criticità legate alla sua definizione e al suo riconoscimento.

Procedendo in maniera schematica, i temi più citati sono stati i seguenti:

Accompagnamento personalizzato degli allievi

Una funzione unanimemente riconosciuta al tutor è quella di accompagnare i ragazzi nel percorso formativo e personale. Molti direttori sottolineano come il tutor sia la figura più vicina agli studenti, capace di coglierne difficoltà, assenze, crisi relazionali o scolastiche, e di intervenire in modo tempestivo. In diversi CFP viene ricordato che l'azione del tutor non si limita al monitoraggio del rendimento scolastico, ma si estende al sostegno psicologico ed educativo, fungendo da punto di riferimento stabile per i giovani.

[15] R. Franchini, *Carismi fondativi, politiche educative e forma d'impresa*, in "Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale", 38(3), 2022, pp. 69-82; C. Macale, *L'etica educativa nei Centri di Formazione Professionale di ispirazione religiosa. Una questione legata alla mission*, in "Paideutika", 41, 2025, pp. 111-134.

Relazione con le famiglie

Un altro compito centrale è il rapporto costante con i genitori. Il tutor funge da mediatore tra la scuola e la famiglia, garantendo la continuità comunicativa e la condivisione delle scelte educative. È colui che gestisce i colloqui scuola-famiglia e che spesso viene contattato per affrontare situazioni di conflitto o disagio. In alcune interviste viene evidenziato come questa funzione sia essenziale per rafforzare l'alleanza educativa e prevenire dispersioni o abbandoni.

Gestione e monitoraggio degli stage/tirocini

In molte realtà regionali il tutor si occupa della gestione dei rapporti con le aziende per i periodi di stage o alternanza. Questa attività comprende l'organizzazione dei tirocini, il monitoraggio delle presenze, la valutazione del comportamento degli allievi e la comunicazione con i referenti aziendali. Diversi direttori segnalano che si tratta di un'attività particolarmente onerosa, che richiede tempo e competenze gestionali oltre che relazionali.

Supporto organizzativo e gestionale

Il tutor non svolge soltanto compiti educativi, ma anche funzioni organizzative interne al CFP. Tra queste si segnalano: il coordinamento delle attività didattiche, il raccordo tra docenti e direzione, il presidio della disciplina in aula e negli spazi comuni, la cura degli aspetti amministrativi legati al percorso formativo degli studenti. In alcuni centri, la figura del tutor viene descritta come "cerniera organizzativa" che consente di tenere insieme la complessità della vita scolastica.

Funzione educativa e "animativa"

Molti intervistati insistono sul fatto che il tutor non è semplicemente un gestore di processi, ma un educatore-animatore inserito nel clima salesiano dei CFP. La sua presenza quotidiana accanto agli studenti ha un forte valore educativo: accompagna nei momenti informali (intervallo, spazi ricreativi, cortile) e sostiene il gruppo classe con attività motivazionali, di animazione e di responsabilizzazione. Questa dimensione è spesso percepita come non formalmente riconosciuta dal contratto, ma essenziale per la riuscita del percorso.

Collegamento con i servizi sociali e il territorio

Un'ulteriore funzione, citata soprattutto nei contesti con studenti fragili, è il raccordo con le istituzioni territoriali. Il tutor mantiene i rapporti con assistenti sociali, psicologi, centri di supporto, associazioni e realtà educative del territorio, diventando garante di una presa in carico più ampia dello studente. Questo

ruolo di interfaccia risulta fondamentale per integrare l'azione del CFP con quella dei servizi esterni.

In conclusione, a livello di funzioni, il tutor è una figura poliedrica e complessa in quanto si presenta come una figura multifunzionale, che unisce dimensioni educative, didattiche, relazionali, organizzative e gestionali. Non esiste un'unica definizione del suo ruolo, ma una pluralità di compiti che si adattano al contesto, alla classe e alle necessità dei singoli allievi. La sua centralità educativa supera il contesto del CFP tanto da assumere un ruolo di raccordo tra attori diversi.

Le caratteristiche

Definito il ruolo e le funzioni del tutor in questa parte dell'articolo ci soffermeremo su alcune caratteristiche, richiamandone solo alcune per ragioni di spazio editoriale.

La caratteristica fondante è un valore di atteggiamento ovvero l'attenzione all'altro, in specie all'allievo e all'allieva, come questione antropologico-formativa che parte da un processo di valorizzazione (io *ti* valorizzo) favorendo una dinamica di auto-riconoscimento ed empowerment (ti *ri*-conosci) che passa per l'azione e si attua secondo le peculiarità della cura educativa all'interno di una relazione di fiducia.

> *Cioè prima che i ragazzi, anche se sei tutor da 20 anni, ma se non instauri una fiducia con loro, tu puoi essere pure tutor con il pennacchio. Allora, la prima parte c'è l'attenzione sì loro si accorgono che tu sei attento a loro e c'è questa fiducia che poi si instaura che anche quando tu fai un intervento che sia non dico punitivo ma un intervento importante se hanno davanti una parola che loro sanno che gli dici perché gli vuoi bene lo accettano.* (FG7)
>
> *E questo diciamo un po' che è il valore aggiunto della figura del tutor nella formazione professionale.* (D22)
>
> *La cosa incredibile è questa: che i consiglieri che nascono come figure normative, poi in realtà godono di una fiducia pazzesca dei ragazzi. Cioè, i ragazzi sanno che dei consiglieri possono fidarsi. E questo per un adolescente è fondamentale.* (D15)

L'attenzione e la cura verso l'allievo non passano solo nella relazione a due, ma instaurata la fiducia, si apre a tutti gli altri attori educativi (scuola, famiglia, azienda, realtà sociale, etc.). Per esempio, sapersi relazionare con l'intero gruppo classe, in alcuni CFP vengono date delle ore per agevolare momenti di riflessione gruppale; oppure saper comunicare con gli altri formatori, in alcuni CFP il tutor è anche il coordinatore del gruppo classe quasi a voler sottolineare la precedenza educativa sul formativo.

Un'altra caratteristica importante indicata è stata la capacità e modalità di ascolto di un tutor che ha una sua natura particolare perché diversa dal-

la famiglia, dal docente o dal direttore. Si tratta di un ascolto definito *attivo* (FG13), *non terapeutico* (D15), *come antidoto all'eccesso di richiesta di performance* (D19), ma soprattutto un ascolto che non finisce con un ricettario, ma con un progetto personale co-deciso (FG7). La capacità di ascolto è una delle competenze su cui più si è riflettuto, perché non sempre facile da gestire per diverse ragioni. È emerso a riguardo il valore della *resilienza nella relazione educativa* (D5) o la necessità di *saper stare nella frustrazione* (FG4). Per tale ragione l'ascolto, oltre che come caratteristica del tutor, è stato indicato come uno dei maggiori fabbisogni formativi (FG47) per migliorare la relazione con gli allievi definita *empatica perché costantemente in tensione* (D1).

Nonostante siano state riportate diverse altre caratteristiche del tutor fra conoscenze/abilità/atteggiamenti, in questo contributo vorremmo centrarci ancora su quelle più legate alla dimensione dell'ascolto e della gestione della relazione, che sono state menzionate anch'esse tra i bisogni formativi. Pertanto, un altro elemento importante messo in luce è stato quello dell'*equilibrio*.

> *Secondo me l'altra parola e l'altro tema è il tema dell'equilibrio, cioè proprio perché le complessità delle situazioni e dinamiche in cui comunque il tutor deve metter il naso deve poter trovare l'equilibrio, intanto, nel fatto che non deve pensare di essere quello che risolve la vita di queste persone e quindi l'equilibrio dentro il fatto che deve sapere che il suo lavoro arriva e che purtroppo tante cose che non sono nelle nostre mani e dobbiamo anche demandare.* (D16)

Spesso preso dalle tante incombenze e dalle fragilità degli allievi il tutor potrebbe non esser in grado di ri-calibrare la relazione nella sua accezione di mediazione educativa, questo sia con l'allievo (come giusta distanza nella confidenza), sia con il suo ruolo e con gli altri attori educativi. Un'altra sfaccettatura (conseguenza?) sull'equilibrio come segno distintivo di una maturità professionale è stata indicata nella capacità di sapersi dare un adeguato tempo per prendere una scelta.

Le ultime due caratteristiche che si intendono riportare hanno radice etimologica in comune che è *pathos* e sono pazienza ed empatia.

> *Vado io con pazienza, in questi anni, io ho imparato molto ad approfondire un po' questo aspetto, sia nel rapporto con i ragazzi, ma anche come corpo docenti ci sia in tantissime situazioni un grado di pazienza sempre maggiore nei confronti di diverse situazioni che si legano al concetto di prendersi cura di tutte le varie situazioni che abbiamo.* (FG4)

La pazienza non è un'attesa inerme, ma uno sguardo pedagogico nell'agire educativo. È un elemento dichiaratamente riportato alla cura, all'avere a cuore persone e contesti. Un patire *con,* cercando di rispettare le persone, i loro tempi

e le loro scelte. La pazienza accompagna quindi le tante occasioni di ascolto e le tante possibilità di interazione diretta.

Se la pazienza indica un patire *con*, l'empatia richiama l'idea di un posizionamento educativo altro rispetto al proprio.

> *L'empatia, cioè la capacità comunque di avere quella giusta sensibilità per capire anche il punto di vista del ragazzo che a volte è un po' trascurato da noi adulti. Cioè, cose che per loro sono importanti a volte per noi appaiono meno importanti o comunque siamo forse un po' superficiali nelle valutazioni. Quindi nel momento in cui si presenta un problema, magari una discussione, piuttosto che conflitto all'interno del gruppo classe, la capacità del tutor di dare la giusta importanza a ciascun elemento del gruppo è fondamentale per dipanare la matassa ecco diciamo così.* (D26)

Un'empatia che può quindi far da filtro alla rigidità del ruolo che può cristallizzarsi nelle funzioni organizzative. Questa caratteristica aiuta nella conoscenza dell'altro, nella lettura di un bisogno secondo una prospettiva altra che consente di guardare il tutto non secondo la modalità di come le cose dovrebbero essere per evidenziare le lacune, ma al contrario vedere potenzialità e criticità per tracciare percorsi altri rispetto anche a quelli consuetudinari e stabiliti. In tal senso l'empatia è alternativa!

3.2. Criticità, difficoltà e soddisfazioni nel lavoro del tutor

L'analisi dei dati mette in evidenza una costante tensione tra criticità strutturali, difficoltà operative e dimensioni di soddisfazione che caratterizzano il lavoro quotidiano dei tutor nei CFP CNOS-FAP. Tali elementi non si presentano come dimensioni separate, ma come aspetti intrecciati che contribuiscono a definire l'identità professionale del tutor e la sostenibilità del ruolo nel tempo.

Criticità di sistema

Le criticità più ricorrenti fanno riferimento a elementi di natura strutturale e organizzativa che rischiano di indebolire l'efficacia dell'azione tutoriale. Tra queste, emerge in primo luogo il peso della burocrazia, percepita come crescente e talvolta disallineata rispetto alla mission educativa del ruolo. I tutor segnalano una progressiva sottrazione di tempo alla relazione educativa a favore di adempimenti amministrativi, con il rischio di uno snaturamento della funzione, come emerge chiaramente dalle parole di uno dei tutor partecipanti al focus group: *A volte ti arrabbi perché ti rendi conto che ti porta via lo spazio e tempo per poterti dedicare maggiormente al tutoraggio, cercare di tenere unita la classe in un certo modo, la burocrazia porta via degli spazi* (FG 43).

Un'ulteriore criticità riguarda la mancanza di una chiara formalizzazione del ruolo. L'ampiezza delle funzioni attribuite al tutor, spesso non accompagnata da una definizione contrattuale altrettanto articolata, genera ambiguità di mandato e aspettative talvolta contraddittorie. Questa indeterminatezza espone il tutor al rischio di un sovraccarico funzionale e di una difficile delimitazione dei confini professionali: *A volte sembra di fare il gioco dei ruoli [...] qui sono il tutor io e qui sei il tutor tu, quindi ci scambiamo la magliettina però siamo sempre noi, ok? È vero, questo so che capita anche in altre sedi, quindi magari c'è un po' di confusione in questo, come, diciamo, riconoscibilità della figura* (D 18).

Difficoltà operative e fatiche quotidiane

Accanto alle criticità di sistema, emergono difficoltà strettamente legate alla pratica quotidiana del lavoro educativo. I tutor riferiscono la gestione di gruppi classe complessi, caratterizzati da elevata eterogeneità, fragilità personali e comportamenti problematici, come ad esempio nel FG 7: *L'impegno è abbastanza tosto per tutta una serie di motivi, perché oggi abbiamo a che fare con dei ragazzi che sono veramente particolari, non che non lo fossero prima, però comunque le sfide di oggi sono molto ben più croccanti.*

Ma anche nelle interviste con i direttori questo tema è ben presente: *Nella formazione professionale, la provenienza sociale dei ragazzi, delle famiglie, insomma, si lavora in contesti un po' complicati* (D 10); *Sappiamo che i ragazzi che arrivano ad una formazione professionale sono ragazzi o che arrivano da percorsi di, come dire, che ne hanno di fallimenti o comunque di bisogno di ricostruire la propria identità, nel proprio senso di essere studenti verso un cammino e quindi in quella fatica lì oppure ragazzi con difficoltà scolastiche, sociali, se volete, vorrei, li sappiamo. Quindi comunque in un contesto di multifragilità mi viene da semplificare in questo modo, cioè non vedo come potremmo fare senza un tutor* (D 16).

A ciò si aggiungono vincoli di tempo che rendono difficile conciliare le numerose richieste operative con la necessità di un accompagnamento educativo di qualità. Queste le parole di uno dei partecipanti al FG 43: *Il tempo più che una mancanza di tempo in assoluto e la distribuzione del tempo, ci sono dei momenti in cui ci sarebbe molto più tempo, altri meno, ma in quei momenti ti rendi conto che vorresti essere più efficace, non riesci ad esserlo, perché manca proprio il tempo materiale, ti manca per approfondire determinate questioni, perché in quel momento magari c'è qualcosa di più urgente, quindi proprio una questione di tempistiche, più che di tempo in assoluto.*

Una dimensione particolarmente rilevante riguarda il carico emotivo del ruolo. La vicinanza agli allievi e il coinvolgimento nelle loro storie personali comportano un'esposizione continua a situazioni di sofferenza, conflitto e fallimento educativo. Ecco alcuni estratti dal materiale raccolto: *Conoscendo le storie di*

tutti il carico emotivo è notevole, per cui insomma ce n'è bisogno di contenere, di accompagnare noi stessi e loro (D 9); *Noi tutor spesso ci sentiamo come se ce la dobbiamo piangere fra di noi, ci stendiamo una mano a vicenda, poi se c'è quel docente che ci viene un po' incontro, e capisce che facciamo un lavoro complicatissimo allora andiamo avanti. Però ci sentiamo un po' stanchi* (FG 42).

In assenza di adeguati spazi di supporto e supervisione, tale carico emotivo può tradursi in stress e rischio di burnout: *L'essere tutor porta il rischio di portarsi a casa dei pesi non indifferenti quando ti prendi carico e quindi è anche utile questa parte del confronto, del supporto, consiglio* (D21); *Quando sei molto coinvolto, poi rischi l'esaurimento, perché comunque molti abbiamo più incarichi, più lavori, più cose per cui poi il fatto che ti sai far coinvolgere, poi in automatico vieni coinvolto in più livelli e questo può essere un rischio per la salute mentale* (FG 43); *Ne abbiamo bisogno, abbiamo assolutamente necessità a volte di essere ascoltati e non soltanto di ascoltare* (FG 31); *Alle volte le sfide sono impegnative, proprio perché alle volte le storie, le situazioni sono complicate, è difficile uscirne, cioè che esci dalla porta. E te lo porti con te continui a portartelo tutto il giorno fino a sera* (FG 7).

Soddisfazioni e riconoscimento simbolico

Nonostante le difficoltà e le criticità evidenziate, i dati mostrano con altrettanta chiarezza la presenza di forti dimensioni di soddisfazione legate al lavoro del tutor. Tali soddisfazioni derivano principalmente dalla relazione educativa con gli allievi e dalla percezione di incidere in modo significativo sui loro percorsi di crescita personale e professionale: *L'altro giorno è stato un diploma di un nostro allievo che è passato in una scuola, ha preso il diploma, e lì c'è la soddisfazione, cioè vedi il ragazzo contento, vedi la famiglia contenta, e quindi c'è, vedi che il percorso è andato a buon fine, anche fuori di qui [...] vederli crescere, arrivare a termine del percorso, è bello* (FG 4); *La gratificazione più grande è vedere gli occhi di un genitore che ci ringrazia e gli occhi di un ragazzo quando si sente a casa* (FG 31) e, sempre nello stesso FG 31 *Una grande soddisfazione è quando ci si rende conto di aver portato frutto, aver seminato qualcosa che ha portato frutto, vedere un corso a compimento*. Ma anche *Passavo vicino, sono passato a trovarvi per un saluto. Questa è una gratificazione che per un tutor, anche per un docente, credo che sia la migliore gratificazione del nostro lavoro, credo, perché sarà il massimo quando vedi questi cambiamenti, sicuramente, è la benzina del nostro motore* (FG 32); *Ti trovi che hai trascorso tre anni dove li hai accolti scriccioli, i genitori li hai dovuti educare, perché tu fai l'educatore soprattutto dei genitori che hanno fatto buttare proprio qualsiasi cellula del tuo corpo però poi per esempio ieri hanno fatto degli esami eccellenti allora tu sai che un minimo di tutto quello che hai*

dato sono semini gli dai gli strumenti ma poi è tutto in mano nelle loro mani però almeno ci prendiamo quella piccola soddisfazione che chiudi un ciclo gli hai dato comunque un titolo di studio, gli hai dato delle opportunità (FG 42).

I tutor riconoscono come particolarmente gratificante il mantenimento di relazioni positive nel tempo, anche a distanza di anni dalla conclusione del percorso formativo. Questo riconoscimento simbolico, sebbene spesso informale, rappresenta una fonte di motivazione fondamentale e contribuisce a compensare, almeno in parte, le fatiche del ruolo.

Una tensione costitutiva del ruolo

Nel complesso, criticità, difficoltà e soddisfazioni configurano una tensione costitutiva del lavoro del tutor nei CFP CNOS-FAP. Da un lato, il ruolo appare esposto a rischi di sovraccarico, frammentazione e logoramento emotivo; dall'altro, esso conserva un forte valore educativo e relazionale che ne sostiene il senso e la motivazione.

Questa tensione sollecita una riflessione più ampia sul riconoscimento istituzionale del ruolo, sulla necessità di investire in formazione continua e su dispositivi di supporto organizzativo ed emotivo. In assenza di tali interventi, il rischio è che una figura riconosciuta come strategica per la qualità dei percorsi formativi diventi, paradossalmente, una delle più esposte a forme di vulnerabilità professionale.

4. Discussione dei risultati

I risultati emersi dalla fase qualitativa della ricerca consentono di avviare una discussione articolata sulla figura del tutor nei CFP CNOS-FAP, mettendo in relazione le evidenze empiriche con il dibattito teorico sull'accompagnamento educativo, sulle figure intermedie nei sistemi formativi e sulla complessità del lavoro educativo contemporaneo.

Un primo elemento di rilievo riguarda la conferma della centralità del tutor come figura di prossimità educativa. Le rappresentazioni condivise da direttori e tutor restituiscono l'immagine di una professionalità che trova il proprio fulcro nella relazione con gli allievi, nella capacità di intercettarne precocemente i bisogni e di accompagnarli lungo percorsi spesso segnati da fragilità personali, scolastiche e sociali. Questo dato appare coerente con la letteratura che attribuisce alle figure di accompagnamento un ruolo cruciale nei contesti ad alta complessità educativa, in particolare nei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale.

Al tempo stesso, i risultati mettono in evidenza una tensione strutturale tra l'ampiezza delle funzioni attribuite al tutor e la debole formalizzazione del ruolo.

La molteplicità di compiti - educativi, organizzativi, relazionali e territoriali - contribuisce a rendere il tutor una figura strategica per la tenuta del sistema, ma espone anche a rischi di sovraccarico e di ambiguità di mandato. Tale tensione richiama il tema, ampiamente discusso in letteratura, del riconoscimento istituzionale delle professioni educative e della necessità di chiarirne confini, responsabilità e competenze.

Un ulteriore elemento di discussione riguarda il carico emotivo del lavoro tutoriale. La vicinanza agli allievi, considerata uno dei principali punti di forza del ruolo, rappresenta al contempo una fonte di vulnerabilità professionale. I dati mostrano come il coinvolgimento emotivo sia vissuto dai tutor come inevitabile e costitutivo del ruolo, ma anche come potenzialmente logorante in assenza di adeguati dispositivi di supporto, supervisione e formazione riflessiva. Questo aspetto sollecita una riflessione sulla sostenibilità del lavoro educativo nel lungo periodo e sulla responsabilità organizzativa dei contesti formativi.

Infine, le dimensioni di soddisfazione emerse - in particolare il riconoscimento simbolico da parte degli allievi - confermano che il senso del lavoro tutoriale non può essere ridotto a indicatori di performance o a esiti misurabili nel breve periodo. La motivazione dei tutor appare profondamente legata alla percezione di incidere sui percorsi di vita dei giovani, elemento che rafforza l'idea del tutor come professionista dell'educazione integrale, coerente con il modello pedagogico CNOS-FAP.

Nel loro insieme, i risultati suggeriscono la necessità di superare letture semplificanti del ruolo del tutor, riconoscendone la natura complessa e sistemica. La figura del tutor emerge come snodo cruciale tra progetto educativo, organizzazione e territorio, la cui efficacia dipende non solo dalle competenze individuali, ma anche dalle condizioni strutturali e organizzative in cui il ruolo viene esercitato.

Conclusioni

La ricerca evidenzia come la figura del tutor educativo sia al centro dell'esperienza dei Centri di Formazione Professionale. Pur con differenze di interpretazione e applicazione, essa incarna la missione educativa e formativa delle opere salesiane e degli enti di formazione, coniugando organizzazione, didattica e cura della persona. La sfida futura è il riconoscimento formale e contrattuale di questa complessità, affinché la ricchezza delle funzioni esercitate non rimanga solo a livello di prassi, ma trovi adeguata tutela e valorizzazione.

Alla luce dei risultati presentati e della loro discussione, è possibile delineare alcune indicazioni operative e prospettive di sviluppo, utili sia sul piano organizzativo sia su quello della ricerca.

Sul piano operativo, la ricerca evidenzia la necessità di un maggiore riconoscimento istituzionale della figura del tutor nei CFP CNOS-FAP. Ciò implica, in primo luogo, una più chiara definizione del ruolo e delle sue funzioni, al fine di ridurre ambiguità di mandato e sovraccarichi operativi. In secondo luogo, appare fondamentale investire in percorsi di formazione continua che valorizzino non solo le competenze tecniche e organizzative, ma anche quelle relazionali ed emotive, prevedendo spazi strutturati di confronto, supervisione e riflessività professionale.

Un'ulteriore indicazione riguarda il rafforzamento del lavoro di équipe all'interno dei CFP, riconoscendo il tutor come figura chiave di raccordo ma evitando processi di eccessiva personalizzazione delle responsabilità educative. In questa prospettiva, la sostenibilità del ruolo dipende in larga misura dalla capacità dell'organizzazione di farsi carico collettivamente delle sfide educative poste dai contesti contemporanei.

Dal punto di vista scientifico, è importante sottolineare che la ricerca qui presentata è ancora in corso. I risultati discussi si riferiscono esclusivamente alla fase qualitativa, che ha avuto una funzione esplorativa e interpretativa. È attualmente in fase di realizzazione una successiva fase quantitativa, che prevede la somministrazione di questionari agli allievi dei CFP CNOS-FAP, con l'obiettivo di rilevare la loro percezione della figura del tutor e del contributo offerto al percorso formativo. È inoltre prevista una rilevazione rivolta alle famiglie, al fine di includere anche il loro punto di vista della comprensione del ruolo tutoriale.

L'integrazione dei dati qualitativi e quantitativi consentirà di procedere a una ulteriore triangolazione delle fonti e delle prospettive, rafforzando la solidità interpretativa dei risultati e permettendo una lettura più completa e multilivello del fenomeno studiato. Tale triangolazione rappresenta un passaggio cruciale per validare e approfondire le evidenze emerse, nonché per orientare in modo più fondato le scelte organizzative e formative future.

In conclusione, la ricerca intende contribuire a una maggiore consapevolezza del ruolo strategico del tutor nei CFP CNOS-FAP, offrendo elementi empirici utili sia al dibattito scientifico sia alla progettazione educativa. Il proseguimento dell'indagine e l'ampliamento delle prospettive analitiche costituiranno un passaggio decisivo per consolidare questo contributo e per sostenere processi di innovazione e qualificazione del lavoro tutoriale nei sistemi di formazione professionale.

Il Successo formativo degli allievi CNOS-FAP.

Evidenze dal monitoraggio 2025 (A.F. 2023/2024)

MIRKO VECCHIARELLI[1]

1. Il monitoraggio del successo formativo: evoluzione e quadro interpretativo

Le indagini sugli esiti dei percorsi formativi consentono di osservare, in una prospettiva empirica, le traiettorie che i giovani intraprendono a seguito del conseguimento di un titolo, restituendo un quadro articolato delle modalità di transizione tra prosecuzione degli studi e inserimento nel mondo del lavoro. Si tratta di un passaggio particolarmente rilevante nel percorso di vita dei giovani, che coinvolge non solo i diretti interessati, ma anche le famiglie, le istituzioni formative e i decisori politici. In questa prospettiva, il monitoraggio sul successo formativo, realizzato annualmente dalla Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale (di seguito CNOS-FAP ETS), costituisce un osservatorio privilegiato. L'indagine, giunta alla sua quindicesima edizione (al netto di una prima fase sperimentale limitata a due settori), restituisce il quadro delle traiettorie in cui i giovani si collocano a un anno dal conseguimento della qualifica o del diploma professionale. La raccolta dei dati avviene attraverso interviste rivolte agli ex allievi dei percorsi IeFP erogati dalla Fondazione CNOS-FAP ETS e si inserisce in un impianto concettuale che richiama il principio del "successo formativo" introdotto dal DPR 275/1999, il quale individua nell'autonomia delle istituzioni formative uno strumento per sostenere esiti positivi nei percorsi educativi.

L'indagine assume un paradigma di "successo formativo" inteso in senso ampio, non riducibile al conseguimento del titolo, alla prosecuzione degli studi o all'inserimento lavorativo. Esso è invece considerato come l'insieme delle situazioni in cui l'allievo, a distanza di un anno dalla conclusione del percorso, risulta attivamente impegnato in esperienze di studio, lavoro o altre attività di valore formativo e sociale, in relazione alla costruzione del proprio percorso di vita personale e professionale. Il monitoraggio documenta non soltanto gli esiti in termini occupazionali o formativi, ma anche la valutazione dell'esperienza vissuta, le aspettative, i progetti e le eventuali condizioni di difficoltà, restituendo una lettura articolata delle traiettorie degli allievi.

[1] PhD in Pedagogia Sperimentale, Sapienza, Esperto dei processi formativi.

Nel corso delle diverse edizioni[2], l'indagine ha registrato un progressivo miglioramento dei risultati nel tempo. Dopo una prima fase caratterizzata da valori più contenuti, il tasso di successo formativo ha mostrato una crescita costante, passando dal 62,20% dell'anno formativo 2008-2009 al 75,31% del 2012-2013, fino a superare stabilmente il 90% a partire dalla metà del decennio successivo. L'edizione relativa al 2018-2019, pari all'84,5%, rappresenta un caso particolare in quanto riferita a una rilevazione effettuata a tre anni dal conseguimento del titolo, sperimentata nel 2020 con l'obiettivo di ampliare l'orizzonte temporale dell'analisi e approfondire la stabilità occupazionale, la continuità degli studi e le condizioni di inserimento a medio termine. A partire dall'annualità successiva (2019-2020), il monitoraggio è tornato alla scansione temporale ordinaria, riferita a un anno dal titolo, mantenuta anche in questa edizione 2025, relativa agli allievi qualificati e diplomati nell'anno formativo 2023-2024, di cui si presentano i risultati nelle pagine che seguono.

Tabella 1 – Serie storica del successo formativo

Anno formativo	Successo formativo (%)
2008-2009*	62,20
2009-2010	69,19
2010-2011	73,30
2011-2012	72,57
2012-2013	75,31
2013-2014	82,74
2014-2015	82,25
2015-2016	89,76
2016-2017	90,00
2017-2018	90,54
2018-2019**	84,50
2019-2020	92,10
2020-2021	93,61
2021-2022	94,59
2022-2023	94,64
2023-2024 (2025)	**94,31**

* Qui è stata considerata anche la prima edizione in versione sperimentale. In percentuale sono quindi riportati 16 anni formativi

** Dato riferito a una rilevazione effettuata a tre anni dal conseguimento del titolo, diversamente dalle altre annualità rilevate a un anno.

[2] Per lo storico completo dei Rapporti sul successo formativo della Fondazione CNOS-FAP ETS si veda: https://www.cnos-fap.it/page/successo-formativo

2. Gli intervistati e il loro profilo

L'analisi del profilo degli allievi coinvolti nel monitoraggio consente di osservare alcune caratteristiche ricorrenti della popolazione che frequenta i percorsi di IeFP della Fondazione CNOS-FAP ETS, con particolare riferimento alla composizione anagrafica, alla distribuzione di genere e al background familiare. In questa prospettiva, i dati non assumono soltanto un valore descrittivo, ma permettono di leggere alcune trasformazioni che caratterizzano le transizioni educative e professionali dei giovani, oggi sempre più differenziate e meno lineari rispetto al passato (Besozzi, 2017).

La letteratura pedagogica e sociologica ha evidenziato come i percorsi di formazione professionale possano assumere una funzione significativa nei processi di orientamento, inclusione e costruzione progressiva dell'identità professionale, soprattutto nei confronti di studenti provenienti da contesti caratterizzati da maggiore vulnerabilità scolastica o sociale (Colombo, 2010; Santagati, 2011; Lucchesi, 2018). In questo quadro, elementi quali la presenza di studenti con background migratorio, la forte segmentazione di genere o la concentrazione degli allievi nelle fasce immediatamente successive all'obbligo scolastico consentono di leggere più da vicino alcune caratteristiche della popolazione coinvolta nei percorsi della Fondazione CNOS-FAP ETS.

I dati presentati di seguito permettono pertanto di osservare non soltanto la composizione del campione coinvolto nel monitoraggio, ma anche alcune caratteristiche delle traiettorie formative e sociali degli allievi raggiunti dall'indagine.

Il monitoraggio 2025 riguarda un campione complessivo di 4.330 allievi distribuiti su 14 Regioni. Gli allievi effettivamente raggiunti, direttamente o tramite le famiglie, sono stati 4.009, pari al 92,6% del totale, mentre i non rispondenti sono stati 321 (7,4%), di cui 259 (5,9%) non hanno risposto all'intervista telefonica e 62 (1,5%) non risultavano reperibili. Il primo dato rilevato riguarda la percentuale complessiva di successo formativo, pari al 94,31%, riferita agli allievi impegnati in percorsi di studio, lavoro, tirocinio, servizio civile o altre attività, a fronte di una quota del 5,69% di giovani non inseriti in percorsi formativi o lavorativi.

Tabella 2 – Campione e copertura dell'indagine 2025

Indicatore	Valore
Campione totale	4.330
Intervistati	4.009
Tasso di risposta	92,6%
Non rispondenti	321 (7,4%)
– Non risponde	259 (5,9%)
– Non reperibile	62 (1,5%)
Regioni coinvolte	14

Tabella 3 – Confronto tra annualità (2022-23 / 2023-24)

Indicatore	2022-2023	2023-2024	Variazione
Occupati	36,74	38,86	+2,12
Prosecuzione studi	54,12	52,03	-2,09
NEET	5,36	5,69	+0,33

La composizione di genere del campione registra una prevalenza della componente maschile, pari all'82,74% degli intervistati, mentre la componente femminile si attesta al 17,26%.

Tabella 4 – Distribuzione per genere

Genere	%
Maschi	82,74
Femmine	17,26
Totale	**100**

La distribuzione anagrafica evidenzia inoltre una forte concentrazione nelle età immediatamente successive al completamento dei percorsi, con una prevalenza di allievi di 18 e 19 anni. Tale elemento colloca le traiettorie osservate in una fase particolarmente significativa del ciclo di vita, caratterizzata dalla progressiva definizione dell'identità personale, sociale e professionale. In questa prospettiva, la transizione successiva al conseguimento del titolo assume una valenza che eccede la sola dimensione occupazionale, coinvolgendo più ampiamente i processi di orientamento, progettazione biografica e costruzione della propria collocazione sociale. In particolare: la distribuzione del dato anagrafico mostra una forte concentrazione nelle età immediatamente successive al completamento dei percorsi: il 41,56% degli allievi ha 18 anni, il 29,76% ne ha 19 e il 17,34% ne ha 17; seguono i 20 anni con l'8,48%, i 21 anni con il 2,17%, i 22 anni con lo 0,55% e altre età con lo 0,15%.

Tabella 5 – Distribuzione anagrafica degli allievi

Età	N. allievi	%
17 anni	695	17,34
18 anni	1666	41,56
19 anni	1193	29,76
20 anni	340	8,48
21 anni	87	2,17
22 anni	22	0,55
Altre età	6	0,15
Totale	**4009**	**100**

Per quanto riguarda il background familiare, i dati evidenziano una prevalenza di allievi/e di origine italiana (76,40%), ma anche una presenza significativa di allievi con background migratorio: il 14,24% è rappresentato da allievi/e di seconda generazione e il 9,35% da allievi di origine migratoria. Quasi un quarto degli allievi/e proviene dunque da contesti familiari di origine straniera. Il dato richiama il ruolo che i percorsi di IeFP assumono nei processi di inclusione educativa e sociale, configurandosi come contesti nei quali si intrecciano dimensioni formative, relazionali e di partecipazione. La formazione professionale, dunque, appare anche come spazio di costruzione di appartenenze, riconoscimento sociale e accesso a opportunità formative e professionali differenziate.

Tabella 6 – Background familiare

Provenienza	%
Italiana	76,40
Seconda generazione	14,24
Migratoria	9,35
Totale	**100**

3. Traiettorie successive al conseguimento del titolo

L'analisi delle traiettorie successive al conseguimento della qualifica o del diploma consente di osservare le modalità concrete attraverso cui gli allievi della Fondazione CNOS-FAP ETS si collocano, a un anno dal titolo, tra prosecuzione degli studi, inserimento lavorativo e ulteriori esperienze di attivazione. Più che descrivere esiti rigidamente separati, i dati restituiscono un quadro nel quale formazione e lavoro appaiono frequentemente connessi, evidenziando la presenza di percorsi caratterizzati da continuità, progressiva specializzazione e ingresso graduale nei contesti professionali.

Le ricerche sulle transizioni scuola-lavoro hanno evidenziato come il rapporto tra esperienza formativa e inserimento occupazionale tenda oggi a svilupparsi attraverso passaggi sempre meno lineari, nei quali momenti di apprendimento, lavoro e ridefinizione progettuale si alternano e si sovrappongono nel tempo (Besozzi, 2017; Pais, 2012; Benvenuto, Giacomantonio, 2004). In questa prospettiva, elementi quali la prosecuzione della formazione, il ruolo dello stage, le modalità di accesso al lavoro o la diffusione del contratto di apprendistato consentono di osservare non soltanto gli esiti occupazionali dei percorsi, ma anche le modalità attraverso cui gli allievi costruiscono progressivamente il proprio rapporto con il lavoro e con la professionalità.

Particolarmente significativo appare, in questo quadro, il rapporto tra apprendimento e contesti operativi reali. La letteratura sull'apprendimento situato ha infatti evidenziato come una parte rilevante delle competenze professionali si sviluppi attraverso la partecipazione diretta ai contesti di pratica e alle esperienze lavorative (Lave & Wenger, 1991; Billett, 2011). I dati presentati di seguito consentono pertanto di leggere più da vicino le differenti traiettorie intraprese dagli allievi/e, con particolare attenzione alle connessioni tra prosecuzione degli studi, inserimento lavorativo e continuità tra esperienza formativa e lavoro.

L'analisi delle traiettorie a un anno dal conseguimento della qualifica o del diploma evidenzia che il 52,03% degli allievi, pari a 2086 giovani, prosegue gli studi. All'interno di questa quota, 805 allievi, cioè il 20,08%, sono inseriti nel sistema scolastico, mentre 1281, pari al 31,95%, proseguono nella formazione professionale. In particolare: nel sistema scolastico, la quota maggiore si concentra negli istituti tecnici (37,76%) e negli istituti professionali (32,67%), seguiti dagli istituti di istruzione superiore (26,58%), mentre risultano residuali i percorsi liceali (1,24%) e altre tipologie (1,74%). Tra coloro che proseguono nella formazione professionale, la grande maggioranza si iscrive al IV anno dei percorsi IeFP (91,73%), mentre quote più contenute accedono ai percorsi IFTS (5,85%), ad altre esperienze di formazione professionale (2,34%) e, in misura marginale, agli ITS (0,08%).

Tabella 7 – Distribuzione degli esiti a un anno dal titolo

Condizione	N. allievi	%
Prosecuzione studi (totale)	2086	52,03
– Sistema scolastico	805	20,08
– Formazione professionale	1281	31,95
Occupati	1558	38,86
Tirocinio inserimento lavorativo	60	1,50
Altre attività	48	1,20
Patente di guida	15	0,37
Servizio civile	10	0,25
Tirocinio extracurriculare	4	0,10
NEET	228	5,69
Totale	**4009**	**100**

Tabella 8 – Articolazione della prosecuzione degli studi per tipologia di percorso

Sistema	Tipologia di percorso	N. allievi	%
Sistema scolastico	Istituti tecnici	304	37,76
	Istituti professionali	263	32,67
	Istituti di istruzione superiore	214	26,58
	Licei	10	1,24
	Altre tipologie	14	1,74
	Totale	**805**	**100**
Formazione professionale	IV anno IeFP	1175	91,73
	IFTS	75	5,85
	Altra formazione professionale	30	2,34
	ITS	1	0,08
	Totale	**1281**	**100**

Parallelamente, 1558 allievi, pari al 38,86%, risultano occupati a un anno dal titolo. A questa quota si aggiungono 60 allievi, cioè l'1,5%, impegnati in un tirocinio di inserimento lavorativo; 48 allievi, pari all'1,20%, che dichiarano di svolgere altre attività; 15 allievi, pari allo 0,37%, che studiano per il conseguimento della patente di guida; 10 allievi, pari allo 0,25%, impegnati nel servizio civile; e 4 allievi, pari allo 0,1%, coinvolti in un tirocinio extracurriculare.

Tabella 9 – Condizioni degli allievi a un anno dal titolo (altre attività)

Condizione	N. allievi	%
Occupati	1558	38,86
Tirocinio di inserimento lavorativo	60	1,50
Altre attività	48	1,20
Conseguimento patente di guida	15	0,37
Servizio civile	10	0,25
Tirocinio extracurriculare	4	0,10

Un elemento particolarmente rilevante riguarda le modalità e i tempi di accesso al lavoro. Tra gli allievi occupati, il 74,58% dichiara di aver trovato un'occupazione entro i primi tre mesi dal conseguimento del titolo, dato che segnala una transizione al lavoro temporalmente ravvicinata rispetto alla conclusione del percorso formativo. Le modalità di ingresso risultano inoltre differenziate: il 45,12% degli allievi si è rivolto direttamente al proprio CFP per la ricerca del lavoro, mentre una quota significativa ha utilizzato canali informali o autonomi. Particolarmente significativo è il dato relativo allo stage: il 41,4% degli occupati lavora nella stessa azienda presso cui ha svolto l'esperienza formativa, evidenziando una continuità tra percorso e inserimento lavorativo.

Un ulteriore elemento riguarda la qualità delle posizioni lavorative attivate. La prevalenza del contratto di apprendistato (51,22%) segnala una modalità di inserimento che mantiene una dimensione formativa anche nella fase lavorativa, configurando il lavoro come spazio di ulteriore apprendimento. Le altre tipologie contrattuali, pur presenti, risultano meno diffuse, contribuendo a delineare un quadro nel quale l'ingresso nel lavoro avviene frequentemente attraverso forme ibride, che combinano occupazione e sviluppo di competenze.

4. Il successo formativo nei diversi Settori

L'osservazione dei dati relativi ai diversi settori professionali mette in evidenza come gli esiti successivi al conseguimento della qualifica o del diploma non si distribuiscano in maniera uniforme. A fronte di livelli complessivamente elevati di successo formativo, emergono infatti differenze significative nella composizione delle traiettorie, con settori maggiormente orientati verso la prosecuzione degli studi e altri caratterizzati da una più forte incidenza dell'inserimento lavorativo. Tali differenze suggeriscono la presenza di modalità differenti di rapporto tra percorsi formativi, professionalità di riferimento e accesso al lavoro.

La letteratura pedagogica e sociologica ha evidenziato come i percorsi professionalizzanti non producano esiti uniformi, ma risultino fortemente influenzati dalle caratteristiche dei diversi settori produttivi, dalle opportunità occupazionali offerte dai territori e dalle differenti culture professionali che attraversano i contesti formativi e lavorativi (Dubar, 2004; Bertagna, 2011). In questa prospettiva, i dati relativi ai diversi settori della Fondazione CNOS-FAP ETS consentono di osservare non soltanto differenti livelli di spendibilità occupazionale dei percorsi, ma anche diverse modalità di costruzione del rapporto tra formazione, specializzazione e ingresso nel lavoro.

Particolarmente interessante appare, in questo quadro, la diversa distribuzione tra prosecuzione degli studi e occupazione nei vari ambiti formativi. In alcuni settori emerge una maggiore continuità verso ulteriori percorsi di formazione, mentre in altri risulta più forte il peso dell'inserimento lavorativo immediato. I dati presentati di seguito permettono dunque di leggere più da vicino le specificità delle traiettorie, evidenziando il differente rapporto che ciascun ambito professionale stabilisce con la formazione e con il mercato del lavoro.

L'analisi del successo formativo nei diversi settori restituisce livelli complessivamente elevati, accompagnati da differenze nella composizione delle traiettorie.

Tabella 10 – Successo formativo per Settore e distribuzione delle traiettorie

Settore	N. allievi	% campione	Successo (%)	Studio (%)	Lavoro (%)	Altre attività (%)	NEET (%)
Grafico	429	10,70	96,74	74,36	19,58	2,80	3,26
Automotive	658	16,41	96,20	49,39	44,38	2,43	3,80
Elettrico	694	17,31	96,11	56,05	37,32	2,74	3,89
Meccanica industriale	852	21,25	94,72	47,30	44,72	2,70	5,28
Energia	202	5,03	94,06	35,64	54,46	3,96	5,94
Ristorazione	543	13,54	91,34	55,06	33,15	3,13	8,66
Benessere	314	7,83	91,08	42,04	41,72	7,32	8,92
Altro*	317	7,90	90,53	46,37	38,17	5,99	9,46

**Il settore "Altro" comprende: agricolo, informatica, legno, logistica, servizi all'impresa, servizi vendita e tessile.*

Nel settore Grafico, che raccoglie 429 allievi, pari al 10,70% del campione, il successo formativo raggiunge il 96,74%: 319 allievi, cioè il 74,36%, proseguono gli studi; 84, pari al 19,58%, lavorano; 12, ossia il 2,80%, svolgono altre attività; 14, cioè il 3,26%, risultano inattivi. Si tratta del settore che presenta la quota più alta di successo formativo e, insieme, la maggiore incidenza della prosecuzione degli studi.

Nel settore Automotive, che conta 658 allievi, pari al 16,41% del campione, il successo formativo raggiunge il 96,20%. In questo caso 325 allievi, cioè il 49,39%, sono impegnati in un percorso di studio; 292, pari al 44,38%, lavorano; 16, ossia il 2,43%, svolgono altre attività; 25, cioè il 3,80%, non sono attivi né nello studio né nel lavoro. Il dato del settore Automotive è particolarmente significativo perché presenta una distribuzione quasi equilibrata tra prosecuzione degli studi e occupazione, con un peso molto forte della componente lavorativa.

Nel settore Elettrico, che comprende 694 allievi, pari al 17,31% del campione, il successo formativo è pari al 96,11%. In questo gruppo 389 allievi, cioè il 56,05%, studiano; 259, pari al 37,32%, lavorano; 19, pari al 2,74%, sono impegnati in altre attività; 27, cioè il 3,89%, rientrano nella categoria dei NEET al momento dell'intervista. Rispetto all'Automotive, l'Elettrico mostra una maggiore prevalenza della prosecuzione degli studi.

La Meccanica industriale rappresenta il settore numericamente più consistente, con 852 allievi, pari al 21,25% del campione totale. Qui il successo formativo si attesta al 94,72%: 403 allievi, cioè il 47,30%, studiano; 381, pari al 44,72%, sono occupati; 23, pari al 2,70%, svolgono altre attività; 45, cioè il 5,28%, risultano inattivi. Anche in questo caso la distanza tra prosecuzione degli studi e occupazione è molto ridotta, confermando il forte rapporto tra il settore e il mercato del lavoro. Nel settore Energia, che comprende 202 allievi,

pari al 5,03% del campione, il successo formativo è pari al 94,06%. In questo ambito la quota di occupati supera nettamente quella degli studenti: 72 allievi, cioè il 35,64%, studiano; 110, pari al 54,46%, lavorano; 8, cioè il 3,96%, svolgono altre attività; 12, pari al 5,94%, non sono attivi. È il settore in cui l'occupazione risulta più alta in rapporto alla prosecuzione degli studi, dato coerente con la forte spendibilità professionale dei percorsi. Il settore Ristorazione, con 543 allievi pari al 13,54% del campione, presenta un successo formativo del 91,34%. I 299 allievi che proseguono gli studi rappresentano il 55,06%, mentre 180, pari al 33,15%, lavorano; 17, cioè il 3,13%, svolgono altre attività; 47, pari all'8,66%, risultano inattivi. Qui la prosecuzione degli studi torna a prevalere in modo netto, ma si osserva anche una quota di inattività più alta rispetto ai settori tecnico-industriali.

Il settore Benessere comprende 314 allievi, cioè il 7,83% del campione totale, e presenta un successo formativo del 91,08%. Gli allievi inseriti in un percorso di studio sono 132, pari al 42,04%; quelli occupati 131, cioè il 41,72%; 23, pari al 7,32%, sono impegnati in altre attività; 28, ossia l'8,92%, risultano disoccupati e non frequentano percorsi scolastici o formativi. In questo settore le diverse traiettorie appaiono più distribuite e la quota di altre attività assume un peso maggiore che altrove. Infine, il settore "Altro", che riunisce agricolo, informatica, legno, logistica, servizi all'impresa, servizi vendita e tessile, comprende 317 allievi, cioè il 7,90% del campione totale, e presenta un successo formativo pari al 90,53%. In questo gruppo 147 allievi, cioè il 46,37%, studiano; 121, pari al 38,17%, lavorano; 19, ossia il 5,99%, svolgono altre attività; 30, cioè il 9,46%, sono inattivi.

5. Il nodo dei NEET: caratteristiche e differenziazioni della condizione

La condizione dei giovani che non risultano inseriti in percorsi di istruzione, formazione o lavoro rappresenta uno dei principali ambiti di attenzione nell'analisi delle transizioni. Tuttavia, la letteratura pedagogica e sociologica ha evidenziato come la categoria dei NEET tenda frequentemente a ricomprendere situazioni molto differenti tra loro, rendendo necessaria una lettura capace di distinguere tra condizioni di vulnerabilità strutturata, fasi temporanee di sospensione e percorsi caratterizzati da ricerca attiva o transizioni ancora in corso (Alfieri & Sironi, 2017).

In questa prospettiva, il dato relativo agli allievi della Fondazione CNOS-FAP ETS che, a un anno dal titolo, non risultano inseriti in attività formative o lavorative non può essere interpretato esclusivamente come indicatore di esclusione sociale o fallimento del percorso formativo. Particolarmente rilevante appare infatti la composizione interna di questo gruppo, nella quale assumono un peso

significativo le situazioni legate alla ricerca di lavoro, alle esperienze occupazionali pregresse o all'attesa di opportunità ritenute maggiormente coerenti con le proprie aspettative professionali.

I dati presentati di seguito consentono pertanto di osservare più da vicino le differenti configurazioni assunte dalla condizione NEET all'interno del campione analizzato, evidenziando come le situazioni di inattività rilevate risultino spesso intrecciate a dinamiche di transizione, ricerca occupazionale e ridefinizione progettuale.

La quota di allievi che, a un anno dal conseguimento del titolo, non risulta inserita in percorsi di istruzione, formazione o lavoro si attesta al 5,69%. Si tratta di un dato contenuto, ma che richiede un'analisi approfondita per evitarne una lettura semplificata. L'esame della composizione interna di questo gruppo restituisce infatti una situazione articolata: il 45,18% dichiara di aver cercato lavoro senza trovarlo, il 38,68% ha avuto esperienze lavorative ma risulta al momento disoccupato, mentre il 13,6% è in attesa di migliori opportunità e una quota residuale (2,63%) è impegnata in altre attività.

Tabella 11 – Composizione della condizione NEET

Condizione	%
Ricerca attiva di lavoro (senza esito)	45,18
Esperienze lavorative pregresse, attualmente disoccupati	38,68
In attesa di migliori opportunità	13,60
Altre attività	2,63
Totale	**100**

Le percentuali sono calcolate sul totale degli allievi in condizione NEET (5,69% del campione).

Ciò che emerge è una configurazione nella quale la condizione di inattività appare in larga parte connessa a dinamiche di transizione e ricerca attiva, più che a situazioni di esclusione stabile. Proprio l'assenza di una condizione di esclusione consolidata rende tali traiettorie potenzialmente aperte a esiti positivi. Il dato invita pertanto – in questo specifico caso – a considerare la categoria dei NEET non come un insieme omogeneo, ma come uno spazio composito, attraversato da traiettorie differenti che richiedono strumenti di lettura e di intervento differenziati.

6. La qualità dell'esperienza formativa

Il monitoraggio realizzato consente di osservare anche il modo in cui gli allievi valutano retrospettivamente l'esperienza formativa vissuta. In questa

prospettiva, gli elementi relativi alla soddisfazione, alla percezione dello stage, alla disponibilità a rifrequentare il percorso o a consigliarlo ad altri assumono particolare rilevanza, poiché permettono di leggere non soltanto l'efficacia dei percorsi, ma anche il significato attribuito dagli allievi all'esperienza educativa nel suo complesso.

La letteratura pedagogica ha evidenziato come la qualità dell'esperienza formativa non possa essere interpretata esclusivamente attraverso indicatori di performance o inserimento occupazionale, ma debba essere letta anche in relazione alla qualità delle relazioni educative, al senso attribuito agli apprendimenti e alla percezione di coerenza tra formazione e progetto personale (Dewey, 1938; Mezirow, 2003). In particolare, le ricerche sul successo formativo sottolineano il ruolo assunto dalle dimensioni relazionali, motivazionali ed esperienziali nei processi di partecipazione e permanenza nei percorsi educativi (Batini, 2014; Margiotta, 2015).

In questo quadro, i dati presentati di seguito consentono di osservare alcuni elementi centrali dell'esperienza formativa vissuta dagli allievi. Accanto agli indicatori di esito, infatti, il monitoraggio restituisce anche un insieme consistente di dati sulla qualità percepita dell'esperienza formativa vissuta. Il 94,91% degli allievi esprime un livello elevato di soddisfazione: il dettaglio mostra che 3278 allievi, pari all'81,77%, si dichiarano molto soddisfatti e 527, cioè il 13,15%, abbastanza soddisfatti. Le risposte negative sono contenute: 30 allievi, pari allo 0,75%, si dichiarano poco soddisfatti e 8, cioè lo 0,2%, per nulla soddisfatti; 166 allievi, pari al 4,14%, non rispondono al quesito. Il dato complessivo segnala quindi una valutazione largamente positiva del percorso svolto.

Tabella 12 – Livello di soddisfazione degli allievi

Livello di soddisfazione	N. allievi	%
Molto soddisfatti	3278	81,77
Abbastanza soddisfatti	527	13,15
Poco soddisfatti	30	0,75
Per nulla soddisfatti	8	0,20
Non risponde	166	4,14
Totale	**4009**	**100**

Tra le dimensioni che concorrono a definire la qualità dell'esperienza formativa, i dati relativi allo stage evidenziano livelli molto elevati di apprendimento: l'86,98% degli allievi dichiara di aver appreso "molto", mentre un ulteriore 8,98% indica un apprendimento "abbastanza" significativo. Complessivamente, oltre il

95% degli intervistati esprime una valutazione positiva, a conferma della sua efficacia sul piano formativo. A questo si aggiunge il dato relativo alla coerenza tra stage e percorso di studi, riconosciuta dal 96,36% degli allievi, che segnala un elevato livello di integrazione tra attività didattica e contesto lavorativo.

Alla domanda se rifrequenterebbero i corsi del CNOS-FAP, 3731 allievi, pari al 93,07%, rispondono positivamente; 247, cioè il 6,16%, si dichiarano indecisi; 31, pari allo 0,77%, rispondono negativamente. Alla domanda se consiglierebbero i corsi della Fondazione a un amico o a un parente, 3747 allievi, cioè il 93,46%, rispondono affermativamente; 235, pari al 5,86%, risultano indecisi; 27, cioè lo 0,67%, rispondono negativamente. Si tratta di indicatori qualitativi importanti, perché misurano la disponibilità a riconoscere valore retrospettivamente al percorso svolto.

Tabella 13 – Disponibilità a scegliere nuovamente il percorso e a raccomandarlo

Indicatore	Risposta	N. allievi	%
Rifrequenterebbe il corso	Sì	3731	93,07
	Indeciso	247	6,16
	No	31	0,77
Consiglierebbe il corso	Sì	3747	93,46
	Indeciso	235	5,86
	No	27	0,67

La domanda è formulata in termini ipotetici ("se tornassi indietro…"), con l'obiettivo di rilevare una valutazione retrospettiva dell'esperienza formativa.

Particolarmente interessanti risultano anche le indicazioni di miglioramento espresse dagli allievi e dalle famiglie. 3650 allievi, pari al 91,05%, si dichiarano ampiamente soddisfatti e non comunicano miglioramenti da apportare; 194, cioè il 4,84%, non indicano comunque migliorie. Tra le osservazioni puntuali compaiono soprattutto le relazioni interpersonali (38 allievi, 0,95%), i contenuti e gli argomenti trattati (28 allievi, 0,7%), lo stage (27 allievi, 0,67%), i metodi di insegnamento (22 allievi, 0,55%), la qualità dei formatori (20 allievi, 0,5%), le attrezzature (15 allievi, 0,37%), il legame tra CFP ed ex allievi (12 allievi, 0,3%) e altre forme di miglioramento (3 allievi, 0,07%).

Tabella 14 – Indicazioni di miglioramento

Ambito	N. allievi	%
Nessun miglioramento (soddisfatti)	3650	91,05
Nessuna indicazione	194	4,84

Relazioni interpersonali	38	0,95
Contenuti didattici	28	0,70
Stage	27	0,67
Metodi di insegnamento	22	0,55
Qualità dei formatori	20	0,50
Attrezzature	15	0,37
Rapporto CFP–ex allievi	12	0,30
Altre indicazioni	3	0,07

Più che segnalare criticità diffuse, questi dati mostrano che la qualità percepita è elevata ma non priva di margini di sviluppo puntuali, che riguardano soprattutto la dimensione relazionale e didattica dell'esperienza formativa.

7. Considerazioni conclusive

I risultati del monitoraggio 2025, riferiti agli allievi qualificati o diplomati nell'anno formativo 2023-2024, restituiscono un quadro complessivamente positivo degli esiti dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP ETS, evidenziando un'elevata incidenza di condizioni attive a un anno dal conseguimento del titolo (94,31%). Il dato conferma una tendenza consolidata nel tempo e segnala la capacità dei percorsi di sostenere i giovani nella prosecuzione degli studi, nell'inserimento lavorativo e, più in generale, nei successivi passaggi delle proprie traiettorie formative e professionali.

L'analisi dei dati mostra infatti come le traiettorie successive al titolo non si distribuiscano secondo percorsi rigidamente separati tra studio e lavoro, ma si configurino attraverso modalità differenti e spesso intrecciate. La prosecuzione della formazione, l'ingresso relativamente rapido nel mercato del lavoro, il ruolo svolto dallo stage e la diffusione del contratto di apprendistato evidenziano la presenza di percorsi nei quali apprendimento ed esperienza professionale tendono frequentemente a sovrapporsi. In questo senso, il lavoro non emerge esclusivamente come esito finale della formazione, ma anche come spazio di ulteriore sviluppo delle competenze e progressiva costruzione dell'identità professionale.

Particolarmente significativo appare il ruolo delle esperienze formative in situazione. I dati relativi allo stage mostrano infatti una forte continuità tra apprendimento e inserimento lavorativo, confermando la centralità delle esperienze operative reali nei processi di socializzazione professionale e di acquisizione delle competenze. Allo stesso tempo, l'elevata quota di allievi che prosegue il proprio percorso formativo evidenzia come la qualifica o il diploma non rappresentino necessariamente un punto di arrivo, ma possano costituire una fase in-

termedia all'interno di traiettorie di ulteriore specializzazione e consolidamento professionale.

Anche il dato relativo ai NEET, pur quantitativamente contenuto, suggerisce l'esigenza di una lettura attenta delle transizioni successive al titolo. La composizione interna del gruppo evidenzia infatti – nello specifico contesto – una prevalenza di situazioni legate alla ricerca attiva di lavoro o a precedenti esperienze occupazionali, elemento che sembra collocare molte delle condizioni di inattività rilevate all'interno di percorsi ancora aperti e non necessariamente riconducibili a forme di esclusione stabile. Il dato conferma dunque la necessità di interpretare le traiettorie giovanili in termini processuali, considerando la varietà delle condizioni che caratterizzano le fasi di passaggio tra formazione e lavoro.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la qualità percepita dell'esperienza formativa. Gli elevati livelli di soddisfazione espressi dagli allievi, insieme alla disponibilità a rifrequentare il percorso o a consigliarlo ad altri, evidenziano una valutazione ampiamente positiva dell'esperienza vissuta. Le indicazioni di miglioramento formulate dagli allievi e dalle famiglie richiamano inoltre soprattutto aspetti relazionali, didattici e di accompagnamento, suggerendo come la qualità dell'esperienza formativa venga percepita non soltanto in relazione agli esiti occupazionali, ma anche alla qualità delle relazioni educative, dei contesti di apprendimento e delle esperienze realizzate durante il percorso.

Le differenze osservate tra i diversi settori evidenziano infine come il successo formativo assuma configurazioni differenti in relazione agli specifici ambiti professionali. In alcuni settori prevale la prosecuzione degli studi, in altri emerge con maggiore forza l'inserimento lavorativo immediato, confermando il diverso rapporto che i singoli contesti professionali stabiliscono con la formazione, la specializzazione e il mercato del lavoro.

Il monitoraggio restituisce l'immagine di un sistema formativo nel quale i percorsi di IeFP della Fondazione CNOS-FAP ETS si configurano non soltanto come strumenti di qualificazione professionale, ma anche come contesti educativi capaci di sostenere processi di orientamento, accompagnamento e progressiva costruzione del rapporto dei giovani con la formazione, il lavoro e la propria progettualità futura.

Bibliografia

Alfieri S., Sironi E., *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il Paese*. Milano, Vita e Pensiero, 2017.

Batini F., *Drop-out*. Roma, PDE Promozione Srl, 2014.

Benvenuto G., Giacomantonio A., *Studio o lavoro? Un'indagine sui percorsi post-diploma*. Anicia, 2004

Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia, La Scuola, 2011.

Besozzi E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma, Carocci, 2017.

Billett S., *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Dordrecht, Springer, 2011.
Castel R., *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?* Torino, Einaudi, 2021.
Colombo M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento, Erickson, 2010.
Dewey J., *Experience and education*. New York, NY: Macmillan, 1938. Trad. it.: Dewey J., *Esperienza e educazione* (a cura di F. Cappa). Milano, Raffaello Cortina, 2014.
Dubar C., *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*. Bologna, Il Mulino, 2004.
Lave J., Wenger E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
Leccardi C., *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*. Roma-Bari, Laterza, 2009.
Lucchesi G., Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo. *Formazione & Insegnamento*, 1, 2018, 79-92.
Margiotta U., *Teoria della formazione*. *Ricostruire la pedagogia.* Roma, Carocci, 2015.
Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano, Raffaello Cortina, 2003.
Pais I., *La rete che lavora. Mestieri e professioni nell'era digitale*. Milano, Egea, 2012.
Rosina A., *Il futuro non invecchia*. Milano, Vita e Pensiero, 2018.
Santagati M., *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*. Milano, FrancoAngeli, 2011.

Cantiere delle riforme: Il punto sulle riforme del secondo ciclo in Italia

(a cura di Arduino Salatin, Maurizio Adamo Chiappa, Valerio Ricciardelli, Gianluca Rossini, Giovanni Sala)

«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

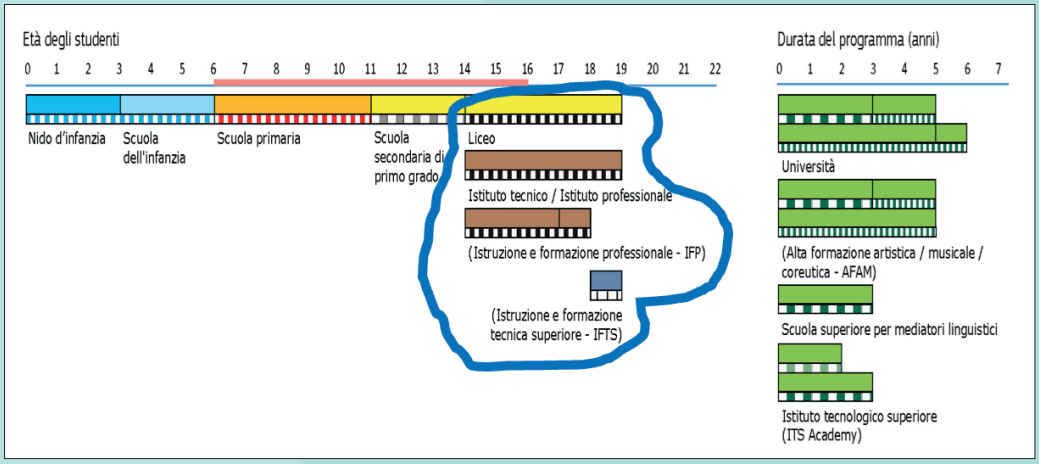
Nota introduttiva

a cura di Arduino Salatin[1]

Questo inserto intende fare il punto sul cantiere complessivo del secondo ciclo nel nostro paese, con una particolare focalizzazione sulla riforma dell'istruzione tecnica, il cui nuovo ordinamento sarà avviato nell'anno scolastico 2026-27.

Il secondo ciclo di istruzione comprende infatti (cfr. Fig.1) 4 tipi di offerta formativa: licei, istituti tecnici, istituti professionali e IeFP.

Fig.1 - Il sistema formativo italiano e il secondo ciclo di istruzione



Fonte: Eurydice, *Panoramica del sistema formativo italiano*, 2023

Esso si presenta oggi come un ***grande cantiere***, un po' disordinato, che può essere ricondotto alla metafora di un *puzzle* (cfr. Fig.2), in cui sono visualizzate le iniziative principali direttamente concernenti il secondo ciclo, oppure ad esse collegate (*Nuove indicazioni per il primo ciclo di istruzione* e riforma degli ITS Academy).

Oltre alla riforma dell'istruzione tecnica, in corso di avvio, e a cui è dedicato la gran parte di questo inserto, le componenti principali del *puzzle* riguardano:

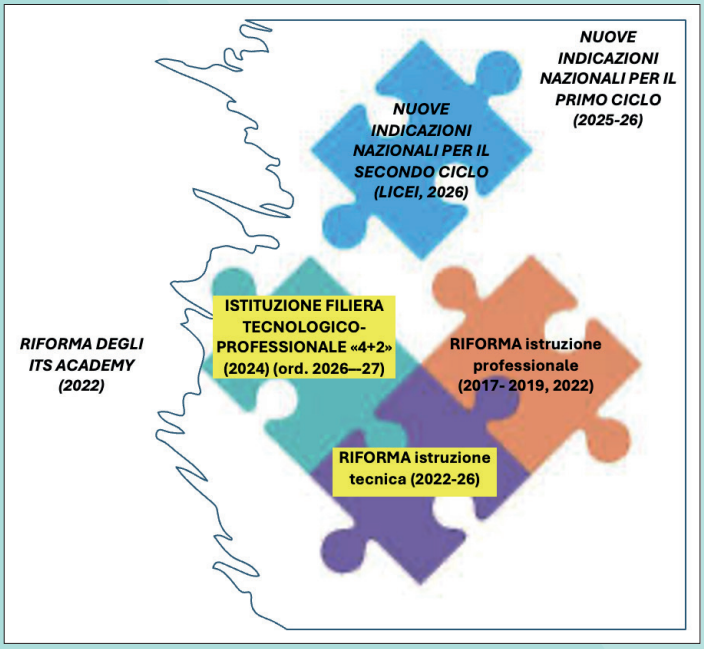
- la filiera tecnologico-professionale (4+2),
- le *Indicazioni nazionali dei licei*, da poco uscite e ora oggetto di una consultazione pubblica promossa dal MIM. Esse rappresentano anche il primo step delle nuove "Indicazioni nazionali del secondo ciclo", che risalgono al 2010.

Mentre il "4+2" è stato già più volte affrontato su "Rassegna CNOS" con molti contributi, soprattutto negli ultimi due anni, vale la pena di accennare brevemente in questa sede alla ***riforma liceale***.

Il documento di riferimento di questa riforma è composto da una *Premessa* e da 8 *Allegati*, uno per ciascuno degli indirizzi in cui si articola l'attuale offerta formativa liceale (artistico, classico, scientifico, linguistico, coreutico e musicale, delle scienze umane e del *Made in Italy*). In essi ven-

[1] Professore Emerito IUSVE Venezia.

Fig. 2 - Il *puzzle* delle riforme del secondo ciclo di istruzione (2017-2026)



gono dettagliate le indicazioni di contenuto e didattiche per ciascuna delle discipline previste per ciascuna tappa del percorso curriculare (primo biennio, secondo biennio e quinto anno).

Raccomandiamo ai lettori almeno la lettura della ***Premessa*** (circa una quarantina di pagine), in quanto si tratta di un documento che merita attenzione perché definisce la visione culturale e pedagogica complessiva dell'intero impianto riformativo.

Non a caso la *Premessa* orienta più o meno direttamente le singole scelte curricolari degli indirizzi.

Essa definisce la visione del ***liceo come "luogo di costruzione del pensiero e non di trasmissione di contenuti"***; la centralità della lingua come responsabilità condivisa di tutte le discipline; il riconoscimento della dimensione emotiva e relazionale dell'apprendimento dei giovani come componente irrinunciabile della loro formazione. Particolarmente interessante appare ***il tema dell'intelligenza artificiale*** vista come sfida antropologica prima ancora che tecnologica.

Le *Indicazioni* propongono, inoltre, come traguardi formativi prioritari comuni le competenze chiave mutuate dalla *Raccomandazione* europea del 2018, a loro volta declinate in un elenco di obiettivi generali e specifici formulati in termini operativi (anche se non sempre ben misurabili).

Non mancano, quindi, i punti critici. Secondo alcuni commentatori, ad esempio, tra i principali ne viene segnalato uno particolarmente importante per la sensibilità del mondo della IeFP: si tratta della visione culturale della *Premessa* che presenta una ***tensione non risolta*** riguardante il rapporto tra il liceo come 'scuola del merito' e il liceo come luogo di rimozione degli ostacoli che limitano l'eguaglianza dei cittadini.

La struttura dell'inserto

Il fascicolo si divide in due parti:

– la prima contiene un quadro generale della riforma degli istituti tecnici, redatta dallo scrivente, anche in quanto referente scientifico del Gruppo di coordinamento della riforma, istituito dal MIM nell'ottobre 2025;

– la seconda raccoglie alcune voci autorevoli di "attori sul campo" e di esperti, a cui è stato chiesto di portare una riflessione sull'impianto della riforma, ciascuno dalla propria angolazione.

La prima di queste voci è quella di **Maurizio Chiappa**, ingegnere e dirigente scolastico dell'ITIS "Marconi" di Dalmine (BG), già Direttore generale del MIM per l'istruzione tecnica e professionale. Il suo contributo riflette questa duplice esperienza, in quanto combina molto bene il livello sistemico con quello empirico del proprio istituto, una scuola di eccellenza - con laboratori di avanguardia - che sta vivendo un'applicazione sinergica sia della nuova riforma dell'IT, che della filiera tecnologico-professionale.

Il secondo intervento è di **Valerio Ricciardelli**, ingegnere e dirigente industriale di lungo corso, molto vicino al mondo salesiano e con un'esperienza internazionale significativa anche nel settore dell'*Education*. Egli è autore di un pregevole volume sul ruolo centrale assunto dall'istruzione tecnica nella storia industriale e imprenditoriale del nostro paese ("Ricostruire l'istruzione tecnica", Guerini, 2024), ruolo che dovrebbe essere alla base di ogni riforma verso una scuola di eccellenza quale leva strategica per l'occupabilità e per una crescita economica sostenibile.

Seguono due testimonianze provenienti dall'interno delle scuole tecniche salesiane.

Una è quella di **Gianluca Rossini**, preside dell'Istituto Tecnico "San Zeno" di Verona e coordinatore della sottocommissione del MIM concernente l'indirizzo "Grafica e comunicazione" dell'istruzione tecnica, di cui viene richiamata brevemente l'esperienza.

L'altra è quella di don **Giovanni Sala**, preside dell'Istituto tecnico salesiano di Bologna, istituto che si trova oggi al centro di un progetto della Regione Emilia-Romagna, basato su un modello innovativo di campus (*learning hub*) della filiera tecnologico-professionale, per l'ambito della meccatronica e dell'intelligenza artificiale.

Queste quattro voci, pur da prospettive differenti, esprimono non pochi punti di convergenza e alcune sottolineare specifiche che è utile - pur brevemente - evidenziare.

Sul piano delle convergenze, si registra anzitutto una comunanza di giudizio sulla ***urgenza del processo di riforma*** avviato e sulla connotazione di "***opportunità***" che la riforma può rappresentare per il rinnovamento per la scuola italiana e per il Paese, soprattutto in termini di raccordo col mondo del lavoro.

In secondo luogo, viene evidenziata l'importanza del ruolo degli attori, rispetto alle procedure: "dal lato delle scuole (e delle reti) la priorità è ***costruire governance e senso***, prima ancora che orari" (Chiappa). Istanza sottolineata, pur con altre parole, anche da Rossini e Sala.

Un terzo punto riguarda il ***collegamento diretto con la riforma della filiera 4+2***. Come osserva ad esempio Chiappa, se il 4+2 mira a rendere più "verticale" e continua la transizione scuolaITS, la riforma dei Tecnici prova a rendere più "orizzontale" e autentico l'apprendimento dentro il quinquennio, aumentando laboratorialità, interdisciplinarità e raccordo con il territorio. Tale elemento positivo deve essere tuttavia opportunamente soppesato, per evitare un possibile impoverimento della preparazione, ad esempio, nelle aree linguistica e scientifica (Rossini).

In termini più specifici, vengono segnalate alcune positive discontinuità rispetto al precedente ordinamento, soprattutto in termini di **attenzione alla domanda delle imprese e del territorio** (Chiappa, Sala), nonché di ***flessibilità sul piano didattico e organizzativo*** (Rossini).

Non mancano ovviamente le *riserve, le critiche e le questioni aperte*.

Un punto controverso riguarda ***l'identità dell'istruzione tecnica***, ritenuta non del tutto chiara e definita (Ricciardelli), nonostante lo sforzo di rendere più leggibile il profilo in uscita in termini di "risultati di apprendimento", collegati esplicitamente alle competenze chiave europee, al potenziamento STEM e ai temi della sostenibilità (Chiappa).

Anche per questo Ricciardelli non risparmia critiche all'impianto della riforma, sostenendo che ci vorrebbe un coraggioso cambio di paradigma. Non basta infatti partire dai bisogni delle aziende: "chi si occupa di riforme dell'istruzione tecnica deve invece saper individuare, leggere e

rappresentare il complessivo sistema economico e sociale, tenendo conto di tutti i suoi trend di trasformazione. Questo è un compito che compete alla scuola, anche se non è ancora attrezzata per provvedervi. Nel caso nostro, il sistema economico è rappresentato dall'apparato industriale nella sua globalità, che comprende non solo la filiera produttiva, ma anche il sistema dei servizi associati cui è strettamente collegato, i quali spesso sono conseguenti ai processi di esternalizzazione di parti delle aziende". Una proposta concreta al riguardo è - ad esempio - quella "di prendere in seria considerazione la creazione dell'*Istituto tecnico del machinery del made in Italy,* prevedendo il suo sviluppo attraverso una rete di istituti almeno nelle 5 regioni in cui la meccanica strumentale - il settore fondamentale del made in Italy - è preminente".

Un secondo aspetto attiene alla *funzione orientativa del curricolo* che rischia di essere depotenziata, soprattutto nel primo biennio (Rossini).

Un altro tema riguarda le *condizioni gestionali*: nel primo biennio, ad esempio, "certe rimodulazioni orarie e accorpamenti disciplinari rischiano di tradursi, di fatto, in un taglio di spazi didattici per specifiche classi di concorso, con conseguenze immediate su organici, continuità e clima interno". Inoltre, viene lamentato - soprattutto per le scuole statali - un rischio di sovrapposizione e frammentazione: "se il sistema chiede, contemporaneamente, di riprogettare i quinquenni e di espandere filiere quadriennali senza un quadro stabile su organici, standard minimi di laboratorio, governance dei partenariati e criteri nazionali di qualità, l'esito può essere anche un *aumento delle diseguaglianze territoriali* (chi ha reti e risorse corre, gli altri inseguono) e una competizione tra percorsi più che una loro integrazione" (Chiappa).

Un ulteriore punto concerne le *esigenze di formazione e di accompagnamento* (Chiappa, Rossini) dei docenti e delle scuole, finora lasciati piuttosto ai margini del processo avviato dal Ministero.

Vorrei concludere, nella prospettiva della IeFP (non solo salesiana), con due spunti interessanti che alludono al possibile contributo della pedagogia salesiana alla riforma:

– il primo è richiamato da Sala quando ricorda che "tornando alle origini del sistema educativo di don Bosco, l'Istruzione Tecnica non rappresenta (...) un compromesso, bensì il luogo in cui il sapere incontra il saper fare. Rinnovare la sua identità attraverso la cooperazione, la flessibilità e una solida base di valori significa fornire agli studenti gli strumenti necessari non solo per l'inserimento professionale, ma per una cittadinanza consapevole e attiva, capace di promuovere il benessere del singolo e dell'intera comunità";
– il secondo, proposto da Rossini, è l'auspicio "che questa riforma non si riduca a un puro esercizio burocratico, ma sia occasione vera per rimettere al centro della tecnologia il valore del pensiero. Don Bosco ci ha insegnato che l'educazione passa per il cuore; oggi questo significa preparare giovani che padroneggino le ultime e sfidanti tecnologie, l'intelligenza artificiale in particolare, mantenendo però una forte identità di persone, competenti sì ma che sanno operare con coscienza e senso di responsabilità, ovvero ben al di sopra della mera interazione con procedure e algoritmi".

1

La riforma dell'istruzione tecnica

Arduino Salatin
Professore Emerito IUSVE Venezia

La riforma dei percorsi di istruzione tecnica (di durata quinquennale) è attualmente uno dei principali cantieri della riforma del secondo ciclo di istruzione. In questo contributo si cerca di dar conto delle principali motivazioni e obiettivi della riforma, degli elementi di contesto (con qualche numero) e dell'articolazione curriculare prevista, per poi soffermarsi su alcuni elementi specifici ritenuti di maggiore interesse in termini di sistema.

Come si potrà vedere, il processo - avviato fin dal 2022 - è risultato piuttosto complesso e non ha mancato di suscitare reazioni e contrasti nel mondo della scuola. Il tentativo di "aggiornare" il riordino effettuato nel 2010, a fronte dei grandi cambiamenti intervenuti sul piano culturale, sociale e tecnologico, si è dimostrato più impegnativo e laborioso del previsto.

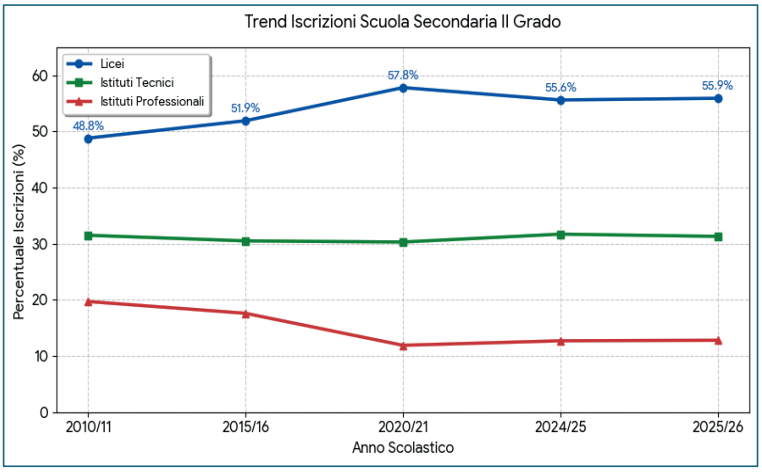
Inoltre, l'accelerazione temporale imposta sul piano europeo dal PNRR, dentro il cui ambito è stata ideato il disegno di riforma, ha comportato un insufficiente coinvolgimento del mondo della scuola, mettendo a rischio una serie di potenziali innovazioni concepite sul piano tecnico e normativo.

1. I principali numeri dell'istruzione tecnica in Italia

Se si guarda all'andamento delle iscrizioni ai primi anni della Scuola Secondaria di secondo grado dal 2010 al 2025, si può evincere la seguente situazione (cfr. Fig.1):

- **la sostanziale stabilità degli istituti tecnici** i quali mantengono sostanzialmente una quota costante (attorno al **30-31%)**;
- **la progressiva contrazione degli istituti professionali** che hanno subito il calo più drastico, passando da quasi il 20% degli iscritti nel 2010 a circa il **12,7%** attuale;
- **l'ascesa dei Licei** che, partiti da una quota inferiore al 50% nel 2010, hanno vissuto una crescita costante, stabilizzandosi sopra il **55-56%** negli ultimi anni.

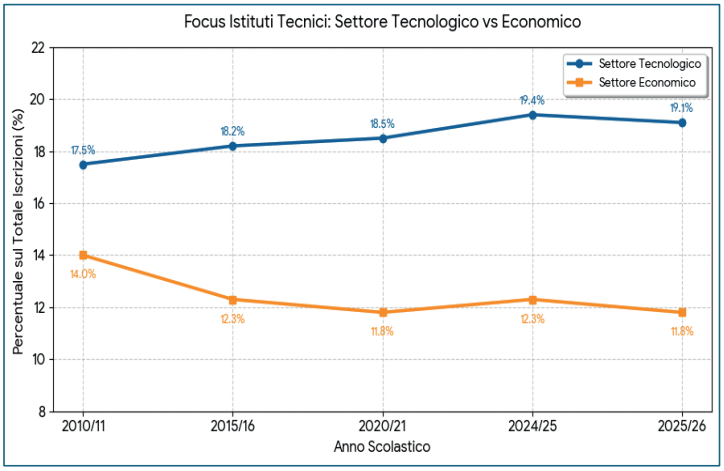
Fig. 1 – L'evoluzione delle iscrizioni nella scuola secondaria di secondo grado



Fonte: nostre elaborazioni su dati MIM.

Se si guarda poi all'interno dell'istruzione tecnica, usualmente suddivisa in due settori (*economico e tecnologico*), l'andamento degli iscritti ai primi anni (tra il 2010 e il 2025) sul totale degli iscritti al secondo ciclo di istruzione, la situazione (cfr. Fig.2) vede una crescita del settore tecnologico e un calo costante di quello economico:

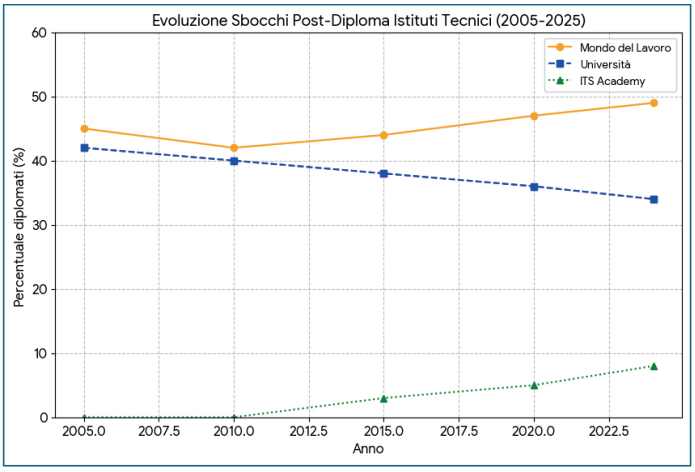
Fig. 2 – La distribuzione degli iscritti tra i due macrosettori degli istituti tecnici



Per quanto riguarda gli sbocchi post-diploma, si può notare che - ad un anno dal conseguimento del titolo - circa il **34% dei diplomati** degli istituti tecnici sceglie di proseguire con l'università (in calo comunque come tendenza), mentre quasi la metà (**49%**) ***entra direttamente nel mondo del lavoro*** (cfr. fig. 3).

Va anche segnalato che gli ITS Academy rappresentano uno sbocco crescente per gli studenti degli istituti tecnici che rappresentano, infatti, il **57% circa dei loro iscritti**, seguiti da quelli liceali (23,2%).

Fig. 3 – Gli sbocchi post-diploma degli studenti degli istituti tecnici



Fonti: Alma diploma (2025); Excelsior-Unioncamere, 2025; Indire 2025

In termini assoluti, infine, può essere utile riportare alcuni dati relativi alla filiera tecnologico-professionale, avviata con l'anno scolastico 2025-26, da cui emerge il peso decisivo (almeno potenzialmente) dell'istruzione tecnica, rispetto alle altre componenti formative (cfr. Fig.4).

Fig. 4 - Alcuni numeri di riferimento della filiera tecnologico-professionale per il secondo ciclo

Tipologia istituzioni e percorsi	*Totale studenti iscritti ai percorsi*	*di cui studenti iscritti alla classe terminale (quinte o quarte)*
Istruzione tecnica (quinquennale) (a.s. 2024-25)	**832.365**	149.163
Istruzione professionale (quinquennale) (a.s. 2024-25)	**440.899**	82.416
IeFP regionale (corsi di qualifica e diploma quadriennale, ordinari e in duale) (a.f. 2022-23)	**260.990**	28.434*
Nuovi percorsi 4+2 (anno 2025-25 + 2025-26)	**20.000****	

Fonti: Ufficio Statistica del MIM, *Principali dati sulla scuola. Avvio anno scolastico 2024-25*, settembre 2024; i dati riportati per gli istituti tecnici e professionali si riferiscono agli soli iscritti delle scuole statali.

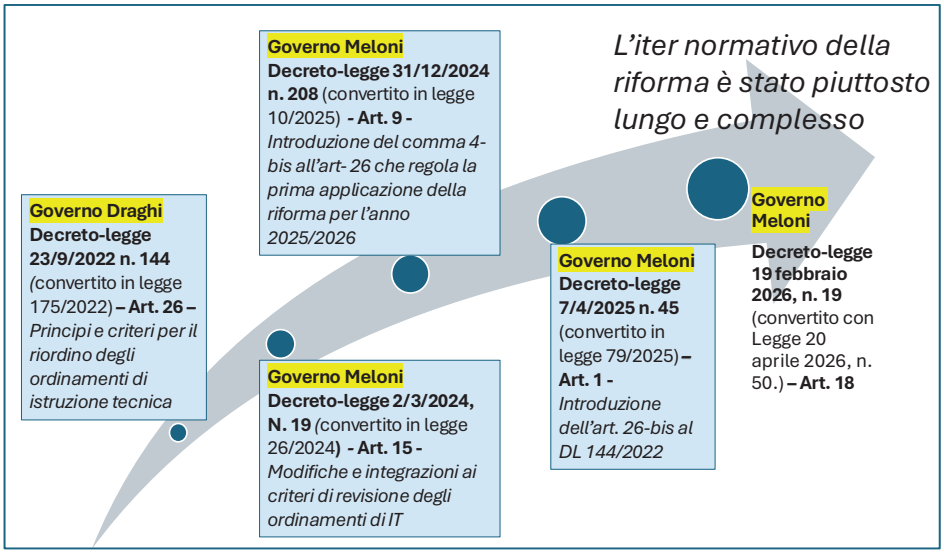
INAPP, *XXII Rapporto di monitoraggio sul sistema di IeFP iscritti all'anno formativo 2022-23*, Roma, 2025; dati comprensivi dei percorsi ordinari e in duale erogati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni.

(*) dato relativo ai diplomati del quarto anno IeFP nelle varie filiere (**) stima MIM, aprile 2026.

2. Le caratteristiche essenziali della riforma

L'iter normativo seguito

Partiamo dall'iter normativo che è stato piuttosto articolato e non ancora del tutto concluso, come si può arguire dallo schema seguente:



Più in particolare, si può dire che le basi normative sono state poste durante il Governo Draghi, attraverso il Decreto-legge 23/9/2022 n. 144 (*convertito in legge 175/2022*). Esso prevedeva:

- all'art. 26: *il riordino degli ordinamenti di istruzione tecnica,*
- all'art. 27: alcuni aggiornamenti alla riforma degli istituti professionali del 2017,
- all'art. 28: l'istituzione *dell'Osservatorio nazionale sull'istruzione tecnica e professionale.*

Il DL sottolineava anche l'importanza dello sbocco verso i nuovi ITS Academy (di cui alla L. 99/2022*).*

Con il Governo Meloni, sono state fatte ulteriori integrazioni, tra cui:

- *Art. 25 bis*: *misure per lo sviluppo della filiera formativa tecnologico-professionale*
- *Art. 26 bis: ulteriori misure per la riforma degli istituti tecnici* quinquennali, che modificano l'ordinamento vigente.

In particolare, è opportuno citare:

– il Decreto-legge 2/3/2024, n. 19 *(convertito in legge 26/2024)* - Art. 15 - *Modifiche e integrazioni ai criteri di revisione degli ordinamenti di IT*
– Il Decreto-legge 31/12/2024 n. 208 *(convertito in legge 10/2025)* - Art. 9 - *Introduzione del comma 4-bis all'art- 26 che regola la prima applicazione della riforma per l'anno 2025/2026 (attuata con DM 31/12/2024 n. 269)*
– Il Decreto-legge 7/4/2025 n. 45 *(convertito in legge 79/2025)* - Art. 1 - *Introduzione dell'art. 26-bis al DL 144/2022.*

Le principali ragioni della riforma

Nei testi citati vengono richiamate più volte le motivazioni della riforma, la quale nasce su spinta dell'Unione Europea, nel quadro del PNRR (Missione 4, riforma 1.1). Esse sono le seguenti:

- Adeguare i curricoli degli istituti tecnici alle esigenze in termini di competenze del settore produttivo nazionale
- Rafforzare la connessione tra percorsi di istruzione tecnica e tessuto socio-economico e produttivo territoriale.
- Riferire i curricoli alle innovazioni introdotte dal Piano nazionale «Industria 4.0» in un'ottica di piena *sostenibilità ambientale* e di adeguamento alla *digitalizzazione* dei processi produttivi.

Va detto che quest'ultimo riferimento è stato recentemente integrato dal Libro Bianco del MIMIT[1] che rilancia un'idea chiave: gli ***ecosistemi dell'innovazione***.

> *4. Ecosistemi per l'innovazione*
> La manifattura rappresenta il cuore di un sistema produttivo e ne costituisce il baricentro. A monte e a valle dell'attività trasformativa caratterizzante si sviluppano le filiere produttive, intese come l'insieme dei rapporti commerciali coinvolti nel ciclo economico unitario del prodotto, che parte dalle materie prime e arriva fino al consumatore finale, comprendendo anche il commercio e i servizi integrati. La filiera produttiva, anche nella sua interezza, non include al suo interno il sistema dell'innovazione, ossia quella complessa rete di attori e soggetti che generano e forniscono sapere scientifico e tecnologico di cui la filiera fa un uso industriale.
> **Le filiere produttive sono immerse in un secondo spazio che le avvolge e le alimenta e che è popolato da un ampio numero di attori** come università, centri di ricerca, tecnopoli, fondazioni, attori finanziari, "competence center", centri di formazione, istituzioni regionali, incubatori, acceleratori tecnologici e soggetti assimilabili. **Essi rappresentano un complesso network di attori eterogenei che, operando a cavallo tra la dimensione della ricerca pura e quella della sua applicazione ai processi industriali, formano gli ecosistemi d'innovazione.**

[1] Il testo, liberamente accessibile sul sito del Ministero delle imprese, è del febbraio 2026 e ha come titolo: Made in Italy 2030.

Criteri e ambiti del riassetto ordinamentale

Le modifiche principali riguardano il comma 2 del citato articolo 26bis (cfr. DL n. 45 del 7/4/2025) e precisamente il potenziamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche ed una maggiore flessibilità nell'adeguamento dell'offerta formativa.

In particolare, l'aggiornamento dei curricoli e dei profili deve avere a riferimento il rafforzamento:

- delle com*petenze generali* linguistiche, storiche, matematiche e scientifiche, giuridiche ed economiche;
- delle *competenze tecnico-professionali* riguardanti i profili in uscita con particolare riferimento al contesto dell'innovazione digitale e allo studio dei prodotti e dei servizi connessi al made in Italy;
- della connessione al tessuto socioeconomico-produttivo del territorio di riferimento.

Sul piano delle *metodologie*, dei *processi* e degli *strumenti* la revisione deve:

- *valorizzare la metodologia didattica per competenze e la progettazione interdisciplinare anche facendo ricorso alle unità di apprendimento,*
- *favorire la laboratorialità anche attraverso la programmazione di esperienze laboratoriali condivise tra scuole, scuole e ITS, scuole e Università ecc.,*
- *favorire l'apporto formativo delle imprese e degli enti del territorio,*
- *valorizzare, nell'ambito della progettazione didattica, i processi di internazionalizzazione e le connesse attività al fine di realizzare lo Spazio europeo dell'istruzione in coerenza con gli obiettivi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione professionale,*
- *Realizzare forme di cooperazione attraverso i «Patti educativi 4.0».*

In secondo luogo, si stabilisce che l'attuazione della riforma decorra a partire dall'anno scolastico 2026-27 e che, a tal fine, siano definiti gli indirizzi, le articolazioni, i quadri orari e i risultati di apprendimento sulla base del *Profilo Educativo Culturale e Professionale* (PECUP) dello studente dell'istruzione tecnica, già stabilito dalla norma istitutiva (cfr. Allegato 2-ter decreto-legge 144/2022).

Il nuovo PECUP e la ridefinizione dell'identità dell'istruzione tecnica

Rispetto al 2010, il PECUP generale e dei singoli indirizzi di studio è stato fortemente aggiornato:

- "Fa riferimento al più ampio contesto formativo TVET (*Technical Vocational Education and Training*)[2] quale luogo di formazione finalizzato alla preparazione di giovani cui sono offerte prospettive di qualificato inserimento nel mondo del lavoro o di prosecuzione degli studi, anche con carattere di specializzazione.
- Assume una prospettiva di progressivo approfondimento scientifico-tecnologico, con particolare riferimento alla filiera verticale che collega i profili dell'istruzione tecnica alle figure professionali del sistema degli ITS Academy, alle lauree professionalizzanti e alle lauree STEM (*Science Technology Engineering Mathematics*) in raccordo con il sistema economico-produttivo locale, nazionale e internazionale.
- Ha l'obiettivo di far conseguire agli studenti competenze tecnico-scientifiche specifiche e trasversali, in un'ottica di apertura al cambiamento, in connessione costante con i contesti aziendali, di mercato e professionali".

[2] Questo termine è stato ufficializzato originariamente a livello globale durante il Secondo Congresso Internazionale dell'UNESCO tenutosi a Seoul nel 1999. L'Ente ha voluto coniare questa sigla per unificare in un solo concetto i processi educativi e quelli di addestramento di tipo professionalizzante. In Italia corrisponde ai percorsi degli Istituti Tecnici, Professionali e ai percorsi di IeFP (Istruzione e Formazione Professionale). La TVET è diventata un riferimento ormai consolidato a livello internazionale in materia di istruzione tecnica e professionale. L'UNESCO ha poi creato nel 2002 a Bonn l'UNEVOC (*International Centre for Technical and Vocational Education and Training*), una rete che opera su scala globale per la promozione e innovazione della TVET.

Tale approccio appare piuttosto evidente scorrendo l'elenco dei *Risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi dell'istruzione tecnica,* in cui si precisa che:

"A conclusione dei percorsi di I.T., le studentesse e gli studenti sono in grado di:

1. utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro;
2. riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali;
3. utilizzare gli strumenti informatici per l'accesso consapevole e maturo alle reti di comunicazione e agli strumenti di condivisione "social" nelle attività di studio, ricerca e approfondimento;
4. comprendere e utilizzare i principali concetti relativi al diritto, all'economia, all'organizzazione, allo svolgimento dei processi produttivi e dei servizi;
5. collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica, nella consapevolezza della storicità dei saperi;
6. utilizzare modelli appropriati per investigare su fenomeni e interpretare dati sperimentali;
7. riconoscere, nei diversi campi disciplinari studiati, i criteri scientifici di affidabilità delle conoscenze e delle conclusioni che vi afferiscono;
8. utilizzare il linguaggio formale e i procedimenti dimostrativi della matematica;
9. possedere gli strumenti matematici, statistici e del calcolo delle probabilità necessari per la comprensione delle discipline scientifiche e per poter operare nel campo delle scienze applicate;
10. padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza e alla tutela della salute nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio;
11. utilizzare, in contesti di ricerca applicata, procedure e tecniche per trovare soluzioni innovative e migliorative, in relazione ai campi di propria competenza;
12. cogliere l'importanza dell'orientamento al risultato, del lavoro per obiettivi e della necessità di assumere responsabilità nel rispetto dell'etica e della deontologia professionale;
13. operare in modo consapevole in contesti di lavoro di gruppo fornendo il proprio contributo attivo e personale".

3. Le principali novità introdotte dalla riforma sul piano curricolare, didattico e organizzativo

Dall'analisi del DL 45 emergono soprattutto i seguenti elementi:

1. La riorganizzazione del percorso quinquennale e il ruolo del quinto anno

2. I nuovi quadri orari e la distribuzione delle discipline

3. L'ampliamento degli spazi di flessibilità e di autonomia delle scuole

4. Il ruolo del digitale nei percorsi di apprendimento e nelle competenze in uscita

5. Il diverso approccio alla sostenibilità nei processi formativi e produttivi

6. L'attenzione all'internazionalizzazione dei percorsi formativi

7. La valorizzazione del Made in Italy come ambito strategico di competenze

8. Il riferimento ai processi di innovazione legati a Industria 4.0

9. Il rafforzamento del raccordo con il territorio e il mondo del lavoro

Non potendo in questa sede darne conto in modo dettagliato, ci limitiamo solo ad alcuni punti.

I nuovi settori, indirizzi e articolazioni

Vengono confermati gli 11 indirizzi di studio del previgente ordinamento del 2010, con qualche ridenominazione, anche per quanto riguarda le "articolazioni", come si può vedere nei prospetti seguenti:

a) Settore economico

indirizzi	**articolazioni**
Amministrazione, finanza e marketing	a.1 – Indirizzo generale: Amministrazione, finanza e marketing
	a.2 – Relazioni internazionali per il marketing
	a.3 – Sistemi informativi aziendali
Turismo, beni ambientali e culturali	

b) Settore tecnologico-ambientale

indirizzi	**articolazioni**
Meccanica, meccatronica ed energia	a.1 – Meccanica e meccatronica a.2 – Energia
Trasporti e logistica	b.1 – Costruzione dei mezzi terrestri b.2 – Costruzioni aeronautiche b.3 – Costruzioni navali b.4 – Conduzione mezzi terrestri b.5 – Conduzioni del mezzo aereo b.6 – Conduzione del mezzo navale b.7 – Conduzione di apparati e impianti marittimi b.8 – Conduzione di apparati e impianti marittimi e Conduzione di apparati e impianti elettronici di bordo b.9 – Logistica
Elettronica ed elettrotecnica	c.1 – Elettronica c.2 – Elettrotecnica c.3 – Automazione
Informatica e telecomunicazioni	d.1 – Informatica d.2 – Telecomunicazioni
Grafica e comunicazione	
Chimica, materiali e biotecnologie	f.1 – Chimica e materiali f.2 – Biotecnologie ambientali f.3 – Biotecnologie sanitarie
Sistema moda	g.1 – Progettazione e processi produttivi per il tessile/moda g.2 – Progettazione e processi produttivi per la calzatura
Agraria, agroalimentare e agroindustria	h.1 – Produzioni e tecnologie agroalimentari per il Made in Italy h.2 – Scienze agrarie ed ambientali h.3 – Viticoltura ed enologia
Costruzioni, ambiente e territorio	i.1 – Indirizzo generale: Costruzione, ambiente e territorio i.2 – Geotecnico i.3 – Tecnologie del legno nelle costruzioni

La revisione delle "aree di istruzione"

Esse sono state riarticolate nel modo seguente:

– Area di istruzione generale nazionale

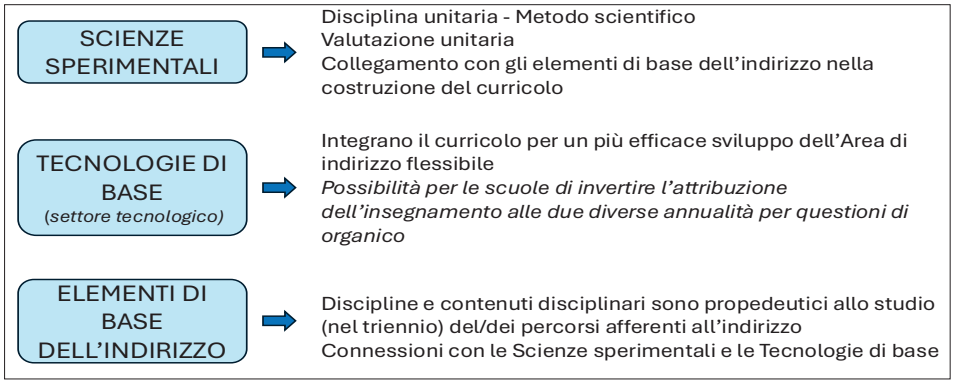
È comune a indirizzi del settore economico e tecnologico-ambientale è finalizzata allo sviluppo di una cultura di base essenziale per la formazione della persona, che include la relazione tra l'area umanistica e l'area scientifica e tecnologica. Non comprende più la disciplina «Scienze della terra e biologia» che è confluita nelle "Scienze sperimentali" dell'Area di indirizzo flessibile.

– Area di indirizzo flessibile

È finalizzata all'acquisizione delle competenze e dei saperi scientifico-tecnologici e giuridico-economici di carattere generale e specifici dei diversi indirizzi.

È prevista una nuova articolazione delle discipline di insegnamento, suddivisione in ambiti, con l'introduzione nel 1° biennio degli *Elementi di base dell'indirizzo* e di una *quota del curricolo a disposizione delle scuole* per la costruzione del curricolo d'istituto per tutto il quinquennio (comprensiva di un'eventuale *Area territoriale*).

L'area di *indirizzo flessibile* prevede in particolare le seguenti nuove discipline:



La verticalità del curricolo

La struttura del curricolo segue il precedente modello 2+2+1, ma con una maggiore attenzione alla progressione verticale, anche in funzione dei possibili sbocchi post-diploma. In tale revisione, il quinto anno rappresenta una delle principali novità, anche se ciò ha suscitato numerose perplessità e critiche nel mondo della scuola. In particolare, si prevede:

– Primo biennio

Obiettivo: Consolidamento delle competenze di base e assolvimento dell'obbligo di istruzione
– Funzione orientativa
– Potenziamento dell'area di indirizzo
– Potenziamento delle ore di compresenza nel settore tecnologico
– Anticipazione della Formazione scuola lavoro (alternanza) dal secondo anno.

*Quota di autonomia: *2 ore settimanali*[3]

– Secondo biennio

Obiettivo: Acquisizione delle competenze professionalizzanti in connessione con i saperi umanistici, scientifici, tecnici e tecnologici
– Avvio delle articolazioni
– introduzione delle ore di compresenza per il settore economico.

* Quota di autonomia: 3 ore settimanali

– Quinto anno

Obiettivo: Consolidamento delle competenze professionalizzanti attraverso un rafforzamento dei raccordi con il mondo del lavoro e dei contesti produttivi, con ITS Academy e Università (*orientamento in uscita)* avvalendosi di attività didattiche in tutte le forme di alleanza scuola-impresa

[3] Va precisato che le quote di autonomia previste (e qui indicate) potrebbero essere oggetto di modifica, a seguito del confronto avviato con le forze politiche e sindacali.

– Previsione di una forte quota di flessibilità (pari al 30% del monte ore dell'annualità) per: tirocini e stage, orientamento, attività in impresa/azienda per consolidare le competenze professionalizzanti anche in raccordo con gli ITS Academy

* Quota di autonomia: *7 ore settimanali*

In questa cornice, va sottolineata - infine - la specifica attenzione ai raccordi con l'istruzione terziaria. Sono infatti previsti diversi interventi per orientare e *facilitare il raccordo con gli ITS Academy, le lauree STEM e le lauree professionalizzanti.*

Il focus è posto sulla continuità degli apprendimenti, attraverso:

– Il progressivo innalzamento di competenze tecnico-professionali.
– L' affinità e coerenza tra indirizzo e area/settore tecnologico dei percorsi di livello terziario.
– Il riferimento a specifiche esigenze e vocazioni connesse con il tessuto socioeconomico-produttivo locale e nazionale.

I quadri orari

Essi riguardano l'area generale comune e le due di indirizzo.

Allegato B

QUADRO ORARIO AREA DI ISTRUZIONE GENERALE NAZIONALE

Quota del curricolo	Ambiti	Monte ore d'ambito			Discipline	Monte ore 1° anno	Monte ore 2° anno	Monte ore 3° anno	Monte ore 4° anno	Monte ore 5° anno
		1° biennio	2° biennio	5° anno						
Area di istruzione generale nazionale	Linguistico	462	462	198	Lingua italiana	132	132	132	132	99
					Lingua inglese	99	99	99	99	99
	Matematico	264	198	99	Matematica	132	132	99	99	99
	Storico-geografico	165	132	66	Storia	66	66	66	66	66
					Geografia	33				
	Giuridico-economico	132			Diritto ed economia	66	66			
	Scienze motorie	132	132	66	Scienze motorie	66	66	66	66	66
	RC o attività alternative	66	66	33	RC o attività alternative	33	33	33	33	33
Totale Area istruzione generale nazionale		**1221**	**990**	**462**		**627**	**594**	**495**	**495**	**462**

Il quadro orario dell'area di indirizzo flessibile - Settore economico

Quota del curricolo	**Ambiti**	**Monte ore d'ambito**		
		1° biennio	**2° biennio**	**5° anno**
Area di indirizzo flessibile	Scienze sperimentali	264		
	Elementi di base dell'indirizzo	495		
	Elementi caratterizzanti l'indirizzo		924	297
	Quota del curricolo a disposizione della scuola	132	198	231
di cui in compresenza			*132*	*99*
Totale Area di indirizzo flessibile		**891**	**1122**	**528**

Il quadro orario dell'area di indirizzo flessibile - Settore tecnologico ambientale

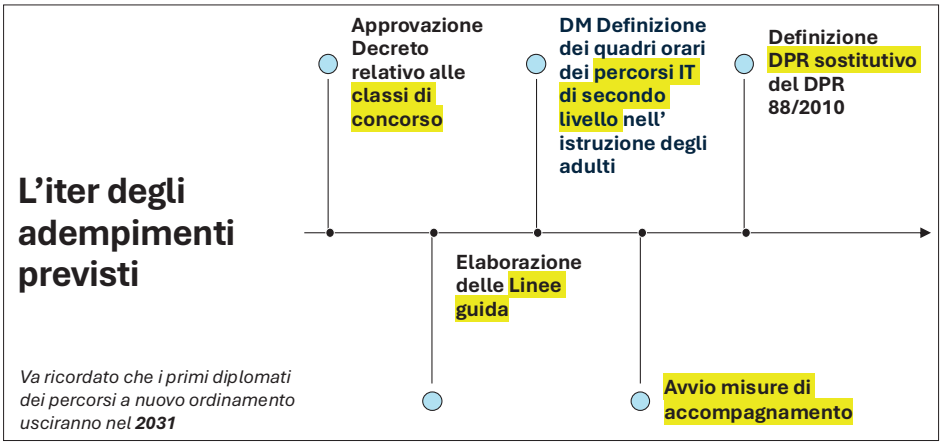
Quota del curricolo	**Ambiti**	**Monte ore d'ambito**		
		1° biennio	**2° biennio**	**5° anno**
Area di indirizzo flessibile	Scienze sperimentali	297		
	Tecnologie di base	198		
	Elementi di base dell'indirizzo	264		
	Elementi caratterizzanti l'indirizzo		924	297
	Quota del curricolo a disposizione della scuola	132	198	231
di cui in compresenza		*330*	*561*	*297*
Totale Area di indirizzo flessibile		**891**	**1122**	**528**

4. I prossimi passi previsti per il completamento della riforma

Il processo previsto dal disegno della riforma non si è ancora concluso e si prevedono tempi non brevi al riguardo.

Devono infatti essere ancora conclusi - come si può vedere dal prospetto seguente - gli adempimenti relativi a:

- Il **Decreto "classi di concorso"**: prevede la definizione della correlazione tra insegnamenti disciplinari previsti e le classi di concorso dei docenti;
- **le** «***linee guida***» contenenti le indicazioni per la declinazione dei *risultati di apprendimento* in conoscenze e abilità (anche *in coerenza anche con le nuove «Indicazioni nazionali per il secondo ciclo»)* e per la gestione dei percorsi a livello curriculare, didattico e organizzativo;
- **le** «***misure di accompagnamento***» per il coinvolgimento e il supporto alle scuole e ai docenti.



I vari ritardi che si sono prodotti nell'iter della riforma hanno contribuito anche a rinfocolare le numerose critiche e talora le forti opposizioni ad alcuni provvedimenti pubblicati finora dal Ministero, da parte di molte organizzazioni sindacali e associazioni professionali del mondo della scuola. Le obiezioni hanno riguardato nello specifico soprattutto: la riduzione del monte ore di alcune discipline (con il conseguente rischio di esuberi), l'introduzione di nuovi insegnamenti, le modalità di introduzione della riforma e lo scarso coinvolgimento del mondo della scuola.

In conclusione, si può rimarcare che:

- **Il disegno riformatore** del Governo Meloni **contiene numerosi elementi di «modernizzazione» del sistema formativo italiano**, nella direzione suggerita dall'UE, ma finora esso non è risultato sempre coerente e manca di diversi tasselli attuativi.
- **I processi di riforma,** complici anche i vincoli posti dalle procedure del PNRR, **sono stati di fatto «calati dall'alto»** e non hanno coinvolto in modo significativo le scuole e gli insegnanti.
- Nonostante ciò, **i vari cantieri in atto possono rappresentare un'opportunità da cogliere**, sia per le scuole paritarie cattoliche che *per la IeFP*; occorre tuttavia, evitare il rischio di cannibalizzare tra loro i vari percorsi della filiera tecnologico-professionale.
- Per quanto riguarda infine **la riforma dell'istruzione tecnica** (quinquennale), **occorre tener conto che essa «comanda» anche la definizione dei traguardi curriculari previsti dai percorsi "4+2"**, dato che l'esame di maturità da sostenere è identico.

Istituti Tecnici 2026: flessibilità, filiere 4+2 e curricoli che parlano al territorio

Maurizio Adamo Chiappa
Dirigente scolastico dell'ITIS"Marconi" di Dalmine (BG),
già Direttore generale del MIM per l'istruzione tecnica e professionale

1. Perché con la riforma cambia tutto: cornice normativa e obiettivi della riforma

La riforma degli Istituti Tecnici che prenderà avvio dalle classi prime 2026/27 (DM 29/2026, in attuazione del DL 144/2022 come modificato dal DL 45/2025 convertito in L. 79/2025) si presenta come un tentativo serio di riallineare l'istruzione tecnica alle trasformazioni del lavoro e della società: transizione digitale ed ecologica, filiere produttive sempre più integrate, domanda di competenze tecnicoscientifiche e di capacità trasversali (linguaggi, lavoro in team, problem solving). L'opportunità principale sta nell'aver rimesso al centro l'identità del "tecnico" come scuola della progettazione, della sperimentazione e della connessione con il territorio, senza rinunciare a una solida base culturale. La criticità, però, è altrettanto evidente: l'impianto si regge su una complessità organizzativa molto alta e su una clausola di invarianza di risorse che rischia di trasformare l'ambizione in adempimento, se non accompagnata da misure strutturali e tempi realistici.

2. Dentro la riforma: didattica per competenze e "macchina" organizzativa

Tra le novità più significative dei nuovi PECuP e dei quadri orari c'è anzitutto la scelta di rendere più leggibile il profilo in uscita in termini di risultati di apprendimento, collegandolo esplicitamente alle competenze chiave europee, al potenziamento STEM e ai temi della sostenibilità. È un passaggio importante perché sposta l'attenzione dal "programma" alla prestazione attesa, e rende più naturale progettare per UdA e compiti autentici. Sul piano ordinamentale, l'articolazione 2+2+1 e la distinzione tra area di istruzione generale nazionale e area di indirizzo flessibile (con una quota di curricolo nella disponibilità della scuola) aprono spazi interessanti: permettono di caratterizzare davvero i percorsi in relazione alla vocazione locale, evitando al tempo stesso di frammentare l'offerta in microindirizzi. L'introduzione delle "Scienze sperimentali" come ambito unitario – con un'impostazione realmente integrata e con esito valutativo unitario – è un segnale culturale forte: chiede una didattica che colleghi biologia, chimica, fisica e scienze della Terra attraverso "idee ponte" comuni.

In questo senso, la scelta si riallaccia in modo interessante ai *Crosscutting Concepts* degli standard statunitensi NGSS (ad esempio: *patterns*, *cause and effect*, *systems and system models*, *energy and matter*, *structure and function*, *stability and change*), cioè a quelle lenti concettuali trasversali che aiutano a dare coerenza all'apprendimento scientifico e a renderlo spendibile anche nelle discipline di indirizzo. In termini operativi, questo facilita UdA e project work "di confine" (energia ed efficienza, sensori e dati, sistemi e controllo, materiali e sostenibilità) che parlano la lingua dei laboratori e dell'innovazione industriale.

C'è però un nodo che, dal punto di vista di chi organizza scuole e cattedre, non può essere sottovalutato: nel biennio alcune rimodulazioni orarie e accorpamenti disciplinari rischiano di tradursi, di fatto, in un taglio di spazi didattici per specifiche classi di concorso, con conseguenze immediate su organici, continuità e clima interno. È un tema "tecnico", ma decisivo: se l'avvio della riforma produce esuberi o spezzatini, l'innovazione viene percepita come perdita e diventa difficile costruire consenso. Per questo, una proposta di buon senso – almeno nella fase di transizione

– potrebbe essere lasciare il primo biennio sostanzialmente com'era nell'ordinamento precedente, preservandone l'equilibrio tra area generale e prime basi tecnicoscientifiche, e concentrare nel triennio (dove la specializzazione ha più senso) la vera leva di flessibilità, le curvature territoriali e l'integrazione con filiere, laboratori e *microcredential*.

3. Il caso dell'ITIS "Marconi": come rendere il triennio più forte e personalizzato

All'ITIS "G. Marconi" di Dalmine (BG), un istituto tecnico tecnologico fortemente radicato in un contesto manifatturiero di rilievo, le innovazioni più percepibili saranno tre.

a) La possibilità di usare la quota di curricolo per potenziare snodi strategici del biennio, rafforzando la base scientifica e laboratoriale (matematica, scienze sperimentali, tecnologie e tecniche di rappresentazione) che sostiene in modo trasversale gli indirizzi presenti – in particolare *Elettronica ed Elettrotecnica* (articolazioni *Elettronica*, *Elettrotecnica*, *Automazione*), *Meccanica, Meccatronica ed Energia* (articolazione *Energia*) e *Informatica e Telecomunicazioni* (articolazioni *Informatica* e *Telecomunicazioni*).

b) La maggiore flessibilità dell'area di indirizzo nel secondo biennio e nel quinto anno, che consente di costruire moduli coerenti con le filiere territoriali reali (automazione e robotica, sistemi IoT e integrazione OT/IT, energia ed efficienza, manutenzione evoluta, data analysis industriale), anche in raccordo con ITS Academy e con imprese che possano portare casi, tecnologie e standard professionali.

c) L'investimento sull'internazionalizzazione tramite CLIL nell'area di indirizzo: scelta condivisibile, ma che richiede un piano realistico di competenze linguistiche e metodologiche del personale, altrimenti rischia di restare un obbligo formale o di gravare su pochi docenti "abilitati".

In questa prospettiva, la quota di curricolo "a disposizione della scuola" nel triennio può diventare lo strumento chiave per realizzare curvature intelligenti, non episodiche, tarate sui fabbisogni del territorio e leggibili anche all'esterno. Un modo concreto per farlo è adottare logiche da *microcredential*: unità formative brevi, certificate, costruite su competenze osservabili (evidencebased), che si innestano nel curricolo senza snaturarlo e che possono essere co-progettate con partner qualificati. Ma, soprattutto, questo curricolo di istituto – proprio perché modulare e flessibile – può diventare una vera palestra per le attività di filiera del 4+2: anticipare nel quinquennio metodologie e standard che poi ritroveranno continuità nel biennio ITS, costruire project work e laboratori in co-docenza con esperti esterni, sperimentare strumenti di valutazione per competenze condivisi lungo la filiera. È anche lo spazio naturale per attivare forme più forti di personalizzazione: moduli in apprendistato (dove previsto e sostenibile) e percorsi di orientamento "di profondità" per chi guarda agli ITS o all'università, organizzando *classi aperte* e gruppi di livello/interesse su nuclei tematici mirati.

4. Dalla teoria ai progetti: aerospazio, IA, cybersecurity e filiera 4+2

Per il "Marconi" la prima applicazione che intendiamo sviluppare – in collaborazione con Confindustria Bergamo e con l'Università di Bergamo – è una *curvatura verso l'economia dell'aerospazio*: un ambito in cui convergono competenze meccaniche ed energetiche, elettronica/automazione, telecomunicazioni e cybersecurity, oltre a una forte cultura dei dati. Se ben governata, questa scelta può rendere più motivante il triennio, rafforzare orientamento e occupabilità e, soprattutto, dare una forma "misurabile" alla flessibilità prevista dalla riforma.

Il collegamento con la riforma della filiera 4+2 è diretto e, per certi aspetti, inevitabile. Se, infatti, il 4+2 mira a rendere più "verticale" e continua la transizione scuolaITS, la riforma dei Tecnici prova a rendere più "orizzontale" e autentico l'apprendimento dentro il quinquennio, aumentando laboratorialità, interdisciplinarità e raccordo con il territorio.

Le due politiche possono rafforzarsi: un tecnico rinnovato, con PECuP più chiaro e didattiche per competenze, crea le condizioni perché un eventuale quadriennio non sia una compressione dei contenuti ma una riorganizzazione intenzionale del curricolo, con un biennio ITS davvero specialistico e non ripetitivo. In questo senso, un percorso 4+2 come quello attivato al "Marconi", centrato su *Intelligenza Artificiale nel manifatturiero* e *Cyber Security*, può diventare un laboratorio di coe-

renza di filiera: porta dentro la scuola competenze ad alta domanda (dati, automazione intelligente, sicurezza di reti e sistemi) e, al tempo stesso, costringe a curare prerequisiti e metodi (matematica applicata, modellazione, problem solving, project work, etica e sicurezza) già dal biennio.

5. La riuscita si gioca qui: rischi, priorità e condizioni per partire bene

Resta però un rischio di sovrapposizione e frammentazione: se il sistema chiede alle scuole, contemporaneamente, di riprogettare i quinquenni e di espandere filiere quadriennali senza un quadro stabile su organici, standard minimi di laboratorio, governance dei partenariati e criteri nazionali di qualità, l'esito può essere un aumento delle diseguaglianze territoriali (chi ha reti e risorse corre, gli altri inseguono) e una competizione tra percorsi più che una loro integrazione.

Che cosa è prioritario fare, ora, per accompagnare e implementare la riforma?

Dal lato MIM, a livello nazionale, servono quattro azioni non rinviabili.

(1) Linee guida operative tempestive e univoche: non "principi", ma esempi di curricoli, modelli di UdA, criteri di valutazione per competenze, indicazioni su Scienze sperimentali e CLIL, con un supporto di consulenza territoriale stabile.

(2) Chiarezza sugli organici e sulle corrispondenze con le classi di concorso, per evitare che la transizione produca soprannumeri e contenzioso: la paura dell'esubero è il primo freno al cambiamento.

(3) Un piano nazionale di formazione realmente pratico (laboratori di progettazione, comunità di pratica, tutoring tra scuole), non limitato a webinar informativi.

(4) Un investimento minimo, ma strutturale, su dotazioni e sicurezza dei laboratori e su logistica (trasporti, assicurazioni, convenzioni), perché la "laboratorialità" non può restare un'etichetta in assenza di condizioni materiali.

Un capitolo specifico riguarda *l'accompagnamento a livello regionale*, che in Lombardia può fare la differenza se assume la forma di un'infrastruttura stabile (non di singole iniziative): tavoli tecnici tra USR, Regione, ITS Academy, università, associazioni d'impresa e reti di scuole; repertori condivisi di laboratori e competenze disponibili; criteri comuni per qualità di alternanza scuola-lavoro (FSL), apprendistato e *microcredential*; supporto giuridico-amministrativo ai Patti educativi 4.0.

Questa governance, però, dovrebbe trovare un luogo e una regia operativa nei Campus tecnologicoprofessionali previsti dalla legge sulla filiera tecnologicoprofessionale (4+2): non "contenitori" simbolici, ma piattaforme territoriali dove si coordinano spazi, laboratori condivisi, calendari, esperti, standard di sicurezza e dispositivi di valutazione per competenze, rendendo effettiva la continuità tra scuole, ITS e università.

È proprio su questa scala che il raccordo tra riforma dei Tecnici e filiera 4+2 può diventare concreto: il quinquennio rinnovato come base culturale e metodologica comune, e la filiera come "corsia di accelerazione" per ambiti ad alta specializzazione, con passaggi trasparenti e continui tra scuola, campus territoriali, ITS e università.

Senza però un presidio regionale di coordinamento e valutazione, il rischio è che tecnici riformati e 4+2 crescano in parallelo; con un accompagnamento vero, invece, possono diventare un unico ecosistema formativo, riconoscibile e attrattivo per studenti e imprese.

Dal lato delle scuole (e delle reti) la priorità è costruire governance e senso, prima ancora che orari. Occorre: definire un "profilo di istituto" coerente con il nuovo PECuP e con i fabbisogni del territorio; scegliere pochi assi di innovazione misurabili (ad esempio: UdA interdisciplinari nel biennio, potenziamento STEM, un laboratorio trasversale di metodo/progetto, CLIL graduale); avviare dipartimenti e team di progettazione con tempi e strumenti dedicati; stipulare accordi territoriali selettivi e sostenibili (non una lista di firme, ma partenariati con obiettivi, calendari, responsabilità); monitorare con indicatori semplici (esiti, motivazione, dispersione, qualità dell'alternanza scuola-lavoro (FSL), prosecuzione in ITS/università).

In sintesi: la riforma è un'opportunità se diventa un percorso di qualità e di fiducia, non una corsa burocratica. La sua riuscita dipenderà dalla capacità del sistema – amministrazione centrale, territori e scuole – di trasformare autonomia e flessibilità in progettazione condivisa, mantenendo equità, continuità didattica e un'idea chiara di "tecnico" come cultura del fare pensato.

3

L'istruzione tecnica ha bisogno di una nuova identità

Valerio Ricciardelli
Ingegnere e dirigente industriale

Accolgo la richiesta di esprimere alcune mie considerazioni, sinteticamente argomentate, a riguardo delle riforme che stanno coinvolgendo l'istruzione tecnica, intendendo quella dei percorsi quinquennali, anticipata dalla 4+2.

Ne ho scritto nella mia pubblicazione "*Ricostruire l'istruzione tecnica*"[1] e nei numerosi articoli di approfondimento che ne sono seguiti. Lo scopo era ed è di offrire orizzonti più ampi con una visione sistemica per superare la verticalità degli indirizzi attuali, vincolati nella sola dimensione tecnologica.

Ho sempre sostenuto che l'istruzione tecnica, per le economie evolute e ancor di più per il nostro Paese, è una delle leve strategiche importanti per contribuire a generare sostenibilità economica- ossia crescita-, sostenibilità del mercato del lavoro-ossia non precarietà e salari adeguati e prospettive future per i giovani- e conseguentemente sostenibilità del welfare, ponendo grande attenzione al sostentamento del sistema previdenziale. Se da un lato le aziende hanno bisogno di competenze, lo Stato ha tanto bisogno di lavoratori non precari, con buoni salari, per sostenere il suo welfare.

1. La crisi di identità dell'istruzione tecnica

L'istruzione tecnica del passato ha avuto una sua identità ben precisa. Era una scuola seria, dove sia pur con programmi talvolta obsoleti si imparava a studiare, ed era la più impegnativa dell'ordinamento scolastico con ben 38 ore di insegnamento settimanale.

Le riforme degli ultimi due decenni, scollegate dai bisogni di sostenibilità che accompagnavano lo sviluppo del Paese, e fatte tutte in *diminutio* di impegno scolastico, hanno ridotto l'istruzione tecnica ad un percorso secondario meno impegnativo dei percorsi liceali, spesso considerato di serie B, verso cui indirizzare i diplomati della scuola media meno performanti nel raggiungimento degli obiettivi minimi di apprendimento. Gli studenti con maggiori difficoltà sono invece indirizzati verso percorsi definiti di serie C che, salvo poche eccezioni, sono quelli dell'istruzione e della formazione professionale.

L'istruzione tecnica, che nel passato aveva contribuito a formare la classe dirigente e imprenditoriale del Paese, progressivamente ha perso la sua specifica identità e, nonostante i provvedimenti adottati recentemente, è ben lontana dall'essere quella istituzione che dovrebbe provvedere a generare le nuove basi delle conoscenze necessarie alla governance operativa del sistema economico e dei servizi del Paese. Quindi, non ha una nuova identità.

Ciò non significa, come confusamente talvolta si afferma, che l'istruzione tecnica debba essere a servizio delle aziende o come sostenuto erroneamente per gli ITS, la scuola delle aziende. L'istruzione tecnica è il pezzo importante del nostro ordinamento scolastico - di un Paese che è la seconda manifattura in Europa - e deve occuparsi di educare e istruire la persona, accompagnandola nella sua crescita umana e professionale, per essere cittadino protagonista nel sistema economico e sociale dove vuol vivere e operare.

[1] Ricciardelli V., *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. Il testo si trova anche recensito nel numero 3 (2025) di "Rassegna CNOS" (pp.276-277).

2. I tentativi di riforma e i loro limiti

Allora, per riformare l'istruzione tecnica - ricostruendole una nuova identità - sarebbe servita una sua riprogettazione complessiva, nella forma di una rivoluzione copernicana e non una quasi insignificante manutenzione dell'esistente, così come è stato per i percorsi quinquennali, senza la predisposizione preliminare e il riferimento di alcun capitolato.

Il termine riforma, nel glossario condiviso, vuol dire progetto di cambiamento, ed occuparsene significa utilizzare tutte le tecniche delle teorie e delle pratiche delle scienze dell'organizzazione che si applicano ai processi di cambiamento.

Quindi, ciò che è stato fatto, sia per i percorsi quinquennali che interessano più del 90% dei potenziali studenti, sia nella filiera quadriennale del c.d. 4+2 che interessa solo una irrisoria percentuale di studenti, non possono essere denominate riforme. Una riforma ordinamentale così importante, ad alto impatto sulla vita del Paese, avrebbe preliminarmente richiesto di investire un forte "capitale politico", ma tutta la politica è stata assente.

Si sarebbe dovuto partire, come più volte ho scritto, dalla convocazione degli Stati Generali dell'istruzione tecnica, accompagnati da un corposo "libro bianco" di definizione di un capitolato guida, preceduto in funzione prodromica, come si usa in questi casi, da un "libro verde" di analisi preliminari delle criticità del contesto attuale e seguito, infine, da una estesa consultazione pubblica con tutti gli stakeholder, coinvolgendo in primis il personale della scuola e le famiglie. Inoltre, tenuto conto della rilevanza strategica e sinergica dell'istruzione tecnica, l'intervento riformatore in questione avrebbe dovuto inserirsi e trovare il suo quadro di riferimento anche nel piano industriale del Paese, nelle politiche per il lavoro, il welfare, l'immigrazione, il trattenimento dei giovani che sempre di più emigrano all'estero, in altre parole all'interno di una visione olistica e sistemica del governo dei processi economici e sociali di sviluppo, che purtroppo stenta a decollare.

Un altro limite, ricorrente ormai da decenni e che non posso fare a meno di rilevare, è la carenza di competenze adeguate da parte dei riformatori dell'istruzione tecnica, a partire dalla conoscenza delle grammatiche e delle sintassi necessarie a comprendere il sistema economico e sociale in cui viviamo. Anche per questa ragione si continua erroneamente a sostenere che per aggiornare, o rendere meno obsoleti, i contenuti scolastici e gli apprendimenti che ne dovrebbero conseguire, servirebbe conoscere i bisogni attuali delle aziende. Non è così.

Una riforma coerente con la necessità di costruire nuova conoscenza per nuovi apprendimenti avrebbe dovuto tener conto delle "fondamenta" su cui questi ultimi devono poggiare. Le fondamenta sono le competenze che gli studenti dovrebbero raggiungere al conseguimento del diploma di scuola secondaria di primo grado, che i dai dati ufficiali, da ultimo le rilevazioni a livello provinciale sugli apprendimenti 2025 pubblicate nei giorni scorsi da INVALSI, dimostrano essere assai preoccupanti, soprattutto nelle province del Sud Italia e nelle Isole, dove uno studente su due non raggiunge il livello minimo previsto per quel grado di istruzione, mentre nel Nord siamo mediamente a uno su tre. E non è un caso che il CENSIS abbia definito la scuola italiana "la fabbrica degli ignoranti".

3. Che cosa si dovrebbe fare?

Quando si produce una riforma scolastica che incide anche solo sulla dimensione dell'economia, l'analisi dei bisogni, con riferimento in particolare alle conoscenze da riaggiornare, non la si fa partendo dalle aziende. Quali aziende sarebbero così rappresentative dell'intero sistema nazionale e con quali strumenti si interpreterebbero questi bisogni? La realtà delle nostre aziende, per varie ragioni è estremamente variegata. E poi, i bisogni delle aziende sono solo la sintomatologia di alcune necessità, certamente da prendere in considerazione, ma con politiche terapeutiche di intervento che prescindono da quelle di un riformato ordinamento scolastico.

Chi si occupa di riforme dell'istruzione tecnica deve invece saper individuare, leggere e rappresentare il complessivo sistema economico e sociale, tenendo conto di tutti i suoi trend di trasformazione. Questo è un

compito che compete alla scuola, anche se non è ancora attrezzata per provvedervi.

Nel caso nostro, il sistema economico è rappresentato dall'apparato industriale nella sua globalità, che comprende non solo la filiera produttiva, ma anche il sistema dei servizi associati cui è strettamente collegato, i quali spesso sono conseguenti ai processi di esternalizzazione di parti delle aziende. Il sistema industriale comprende anche l'importantissimo processo di marketing, sales e after sales, che racchiude una molteplicità di professioni tecniche- quelle a più alto valore aggiunto- costantemente dimenticate da chi si occupa della costruzione dei curricula scolastici. La prova più evidente è che nella riforma dei quinquennali di questo non vi sia traccia.

L'insieme di questa rappresentazione, che i riformatori avrebbero dovuto conoscere e quindi inserirla nel capitolato (inesistente, come detto sopra), avrebbe poi permesso di costruire le basi della conoscenza di quella che è chiamata la governance operativa di un sistema economico e sociale. Questa è fatta da complesse matrici che rappresentano i settori economici con i loro sottosettori organizzati nelle loro articolate supply chain, con la rappresentazione di tutti i processi aziendali, a loro volta opportunamente categorizzati, a cui si associano le posizioni organizzative, da cui discendono i profili di ruolo quindi le diverse professioni ben descritte, poi le competenze nelle loro articolazioni manageriali e professionali e quindi le conoscenze, ossia quei saperi teorici, pratici e comportamentali che non sono solo tecnici ma anche umanistici.

Tutto questo non è fantascienza, bensì un capitale intellettuale ben strutturato e utilizzato dalle società della conoscenza la cui mission è proprio quella di costruire e aggiornare con i loro servizi la cultura del nostro sistema economico. Di tutto ciò, gli operatori delle riforme non ne hanno tenuto conto.

La non conoscenza di questi "modelli grammaticali" comporta la non conoscenza delle professioni tecniche, dove già l'aggettivo che utilizziamo oggi starebbe stretto e andrebbe rivisto. Mi riferisco a quelle più ricche di contenuti professionali e che producono il più alto valore aggiunto. Ma non solo, sono anche quelle a più intense relazioni umane e professionali e a più alta produzione documentaria; quindi, bisognose di una forte cultura umanistica, mentre inspiegabilmente la riforma attuale riduce di un'ora l'insegnamento della lingua italiana.

Purtroppo, a causa del deficit di conoscenza, di cui ho detto, non si dispongono nemmeno i repertori e le classificazioni delle professioni tecniche, che vengono sempre percepite solo come professioni dove si esprime la capacità manuale, preminente rispetto allo studio teorico. Anche qui si commette un grave errore: l'attività pratica non è un elemento disgiunto dalla teoria ma è il pensiero applicato, che poi è una caratteristica del genio italico che ha fatto dei tecnici italiani i migliori al mondo. Certo che istruire e formare un idraulico o un elettricista o un'altra professione artigianale è cosa diversa dal creare la conoscenza per formare un *technical sales*, o un *supply chain manager* o un progettista o un *mechanical engineer*, professioni raggiungibili con un buon diploma quinquennale. Ecco perché prima di una riforma sarebbe stato necessario categorizzare con precisione le professioni, anche tenendo conto delle loro posizioni organizzative e soprattutto della loro contrattualizzazione, per evitare di fare un tutt'uno con le offerte scolastiche che si devono produrre, dove con facilità si confonde l'addestramento con la formazione professionale o l'istruzione professionale o quella tecnica. In questa babele terminologica e concettuale, andrebbe messo ordine con una adeguata *explicatio terminorum*.

Per sfruttare al meglio le opportunità che dovrebbero scaturire dalla riforma, come il curriculum territoriale e il rafforzamento dell'autonomia scolastica, suggerirei di prendere in seria considerazione la creazione dell'*Istituto tecnico del machinery del made in Italy,* prevedendo il suo sviluppo attraverso una rete di istituti almeno nelle 5 regioni in cui la meccanica strumentale - il settore fondamentale del made in Italy - è preminente. Sarebbe un supporto strategico fondamentale per incrementare l'export. Ne ho scritto ampiamente.

Sarebbe stato anche necessario, ma si è ancora in tempo, aprire un più esteso dibattito tecnico per supportare l'implementazione delle riforme. Si potrebbe utilizzare lo strumento della SWOT analisi. Ciò consentirebbe di coinvolgere e oggettivizzare con un pubblico più allargato i punti di forza, quelli di

debolezza, i rischi e le opportunità dei provvedimenti. Tutto ciò dovrebbe essere anche accompagnato da una concreta ed ampia valutazione del R*eturn on Qualification* ROQ, lo strumento di accountability più importante per monitorare e misurare i risultati prodotti, in termini di impatto sull'economica, sul mercato del lavoro, sull'employability dei giovani, sul welfare, sull'incremento dei livelli di apprendimento, sulla riduzione dei mismatch qualitativi. Le cifre investite con il PNRR richiederebbero un rendiconto appropriato. Sugli strumenti di calcolo del ROQ ne ho scritto in modo approfondito nel mio libro.

4. Istruzione tecnica e nuova "filiera tecnologico-professionale"

Sulla riforma della filiera formativa tecnico-professionale (il cosiddetto 4+2), di cui ho già ampiamente argomentato altrove, mi limito ad osservare che, applicando le grammatiche della SWOT analisi si può osservare, tra le sue criticità, l'essere un percorso scolastico ricercato prevalentemente da chi vuole acquisire un diploma con un anno di anticipo, approfittando di una offerta in *diminutio*. In tal caso, potrebbe essere la scelta opzionale degli studenti meno performanti, con il rischio di costruire addirittura un percorso di serie D.

L'opzione +2 potrebbe anch'essa sottendere delle criticità, perché dapprima non risulterebbe così certa la finanziabilità degli ITS e poi gli eventuali diplomati quadriennali potrebbero scegliere l'opzione più attrattiva di una laurea triennale online.

Un'opportunità potrebbe essere invece l'istituzionalizzazione di un percorso professionale quadriennale, di addestramento professionale, nella più parte delle regioni dove la formazione regionale termina al terzo anno. In ogni caso la filiera 4+2, per nessuna ragione, può essere definita una riforma dell'istruzione tecnica.

4

Riflessioni sul ridisegno dell'istruzione tecnica: il futuro della grafica tra tradizione salesiana e intelligenza artificiale

Gianluca Rossini

Preside dell'Istituto Tecnico "San Zeno" di Verona e coordinatore della sottocommissione del MIM concernente l'indirizzo "Grafica e comunicazione" dell'istruzione tecnica

L'invito a riflettere sulla recente riforma dell'istruzione tecnica giunge in un momento di profonda trasformazione per il settore della comunicazione. Partecipare al Gruppo di Lavoro per l'indirizzo "Grafica e Comunicazione", come preside dell'Istituto Salesiano San Zeno di Verona, è stata un'esperienza stimolante che ci riporta all'eredità di Don Bosco. Fu proprio il fondatore dei Salesiani, infatti, a istituire le prime scuole professionali di stampa, intuendo che la dignità del lavoro passasse anche per la padronanza delle tecnologie più avanzate. Oggi, il Decreto di Riforma n. 29 del 19 febbraio 2026 ci sfida a fare lo stesso, traghettando l'istruzione verso le frontiere dell'Industria 4.0 [oggi già 5.0] e dell'Intelligenza Artificiale.

1. La riforma, tra opportunità e criticità

La necessità di una revisione dei percorsi tecnici non era più procrastinabile, specialmente in un ambito come quello grafico-comunicativo, travolto dalla diffusione dell'intelligenza artificiale generativa che ha ridefinito i processi di creazione e produzione. La riforma coglie l'opportunità di modernizzare i profili professionali, puntando sull'integrazione di competenze digitali avanzate e su una dimensione internazionale e multicanale.

Tuttavia, un'analisi attenta mette in luce alcune criticità strutturali che destano preoccupazione. In primo luogo, si osserva un paradosso nelle discipline di area matematico-scientifica: nonostante le premesse della riforma ne indicassero un rafforzamento, il nuovo quadro orario ne rivela, nei fatti, un depotenziamento. Questo è dovuto, in parte, all'anticipo delle materie caratterizzanti l'indirizzo già al primo anno.

Tale scelta comprime quella funzione orientativa del primo biennio, che storicamente permetteva una scelta consapevole dell'indirizzo al termine dei due anni, forzando ora una specializzazione precoce. Inoltre, si rileva un'impostazione che tende a depotenziare il quinto anno, una mossa che appare coerente con la visione, forse in prospettiva, di portare la durata dei percorsi di scuola secondaria a quattro anni, allineandoli al modello 4+2.

A ciò si aggiungono i *tempi estremamente stretti imposti per la pubblicazione dei decreti attuativi* dal Ministero, che hanno limitato una condivisione ancora più ampia delle proposte.

2. Le caratteristiche del nuovo profilo educativo culturale e professionale

Il nuovo Profilo Educativo Culturale e Professionale (PECuP) dell'indirizzo di istruzione tecnica in *Grafica e Comunicazione* punta, limitando lo sguardo alla sola dimensione tecnico-professionale, su una figura ibrida, capace di unire visione strategica e competenza tecnica attraverso la gestione di flussi di lavoro che integrano l'intervento umano e l'IA. Attraverso il confronto con stakeholder di rilievo, tra i quali ENIP-GCT (Ente Nazionale Istruzione Professionale Grafica, Cartotecnica e Trasformatrice) e Assografici, sono state individuate due anime distinte: il *Content Developer*, focalizzato sullo *storytelling* e le strategie digitali, e il *Technical Developer*,

esperto dei processi di produzione e nobilitazione. Un accento forte è stato posto anche sulla sostenibilità e l'economia circolare.

In questo scenario, la quota orario del curricolo riservata a ciascuna scuola e il 20% del monte orario che si può gestire in autonomia, diventano lo strumento fondamentale per gli istituti: attraverso questa flessibilità, ogni scuola potrà calibrare l'offerta formativa sulle esigenze del proprio territorio, garantendo che le specificità produttive e le curvature storiche non vadano perdute, ma vengano valorizzate in un profilo comune robusto. Parallelamente, la riforma punta al potenziamento della lingua inglese, anche attraverso l'intensificazione delle modalità CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Questa metodologia, che prevede l'insegnamento di materie non linguistiche direttamente in inglese, è essenziale per formare professionisti capaci di operare in un mercato globale.

3. I percorsi del "4+2" e il dialogo con il mondo del lavoro

In stretta connessione con il ridisegno dei percorsi quinquennali, la riforma inserisce in via definitiva nell'Ordinamento la sperimentazione della filiera verticale '4+2', un modello che stabilisce un ponte diretto verso le ITS Academy. Questa architettura formativa mira a offrire agli studenti una specializzazione superiore di alto profilo, capace di valorizzare il talento individuale attraverso un dialogo costante con il mondo del lavoro e un potenziamento dei percorsi di formazione scuola-lavoro. L'intento è quello di trasformare l'esperienza in azienda in un autentico momento di apprendimento, riducendo la distanza tra la teoria scolastica e le dinamiche reali del settore produttivo.

Tuttavia, è necessario muoversi con prudenza: pur avendo promosso con convinzione l'attivazione di un percorso '4+2' per l'indirizzo di *Grafica e Comunicazione* nel nostro Istituto per il prossimo anno scolastico, non posso nascondere il timore di un possibile impoverimento della preparazione nelle aree linguistica e scientifica. Il rischio reale è che la progettualità formativa scivoli verso una preminenza delle competenze puramente operative a discapito della comprensione dei testi, dell'analisi critica e della comunicazione efficace. Sarà responsabilità prioritaria delle istituzioni scolastiche vigilare ed evitare quella che, a mio avviso, rappresenta una deriva preoccupante per la completezza educativa e formativa dei nostri giovani.

4. L'impegno della scuola salesiana nell'accompagnare il cambiamento

Come scuola paritaria, il coinvolgimento dell'Istituto San Zeno nel Gruppo di Lavoro ministeriale rappresenta un riconoscimento significativo. Abbiamo cercato di onorare questo compito favorendo una collaborazione estesa: in questa fase, abbiamo consultato altri istituti tecnici grafici, sia statali sia paritari, convinti che la riforma debba essere un bene comune costruito insieme. La costante disponibilità della dott.ssa Rosalba Bonanni del MIM ha facilitato questo percorso di confronto.

Per concludere, il mio auspicio è che questa riforma non si riduca a un puro esercizio burocratico, ma sia occasione vera per rimettere al centro della tecnologia il valore del pensiero. Don Bosco ci ha insegnato che l'educazione passa per il cuore; oggi questo significa preparare giovani che padroneggino le ultime e sfidanti tecnologie, l'intelligenza artificiale in particolare, mantenendo però una forte identità di persone, competenti sì ma che sanno operare con coscienza e senso di responsabilità, ovvero ben al di sopra della mera interazione con procedure e algoritmi.

5

La “giusta misura” della scuola: l’Istruzione Tecnica come chiave per il futuro formativo e produttivo del Paese

don Giovanni Sala (sdb)
Preside dell’Istituto tecnico salesiano di Bologna

L’ordinamento della scuola italiana prevede che, al termine del primo ciclo di istruzione, gli studenti possano accedere alla scuola secondaria di secondo grado scegliendo tra tre principali percorsi: licei, istituti tecnici e istituti professionali. Ognuno di essi presenta un sistema autonomo di indirizzi, opzioni e potenziamenti.

Ciò che distingue strutturalmente questi tre percorsi è la ***proporzione tra l’apprendimento teorico e quello pratico***, riconducibile ai due principali metodi per acquisire conoscenze e competenze: imparare studiando (approccio teorico) e imparare esercitandosi (approccio pratico).

Di conseguenza, se nei licei si dà ampio spazio a un’impostazione teorica degli studi utile per l’accesso al mondo accademico, all’estremo opposto l’istruzione professionale punta su esperienze laboratoriali per favorire un rapido inserimento nel mercato del lavoro.

In questo panorama, ***l’Istruzione Tecnica ha il compito di mediare tra teoria e pratica***, rispettando il criterio della “giusta misura”: fornire una base teorica sufficiente per la prosecuzione degli studi all’università o nei percorsi di specializzazione post-diploma, e allo stesso tempo garantire competenze tecnico-pratiche idonee a un accesso efficace nel settore produttivo.

1. L’urgenza della riforma dell’istruzione tecnica e il modello “4+2”

La ricerca di questo equilibrio rappresenta il presupposto per promuovere una riforma capace di dare un’identità propria e una dignità rinnovata all’Istruzione Tecnica. Si tratta di un cambiamento che negli ultimi tempi ha acquisito il carattere di urgenza: da una parte si rileva la difficoltà di molti giovani nel trovare un’occupazione o nell’affrontare preparati il contesto lavorativo, dall’altra si registra la necessità da parte del mondo delle imprese, in particolare nel comparto manifatturiero, di disporre di tecnici specializzati e pronti a operare.

L’attuale riforma, introdotta dal Decreto Ministeriale 29/2026, intercetta queste necessità evidenti per chi vive quotidianamente l’Istruzione Tecnica e ne segue i neodiplomati.

L’obiettivo principale è la riduzione del divario tra istruzione e mercato del lavoro. Tale scopo viene perseguito valorizzando il dialogo tra la scuola e il tessuto economico-produttivo, attraverso il coinvolgimento delle aziende sia nella formazione dei docenti tecnici sia nella programmazione didattica.

A dare concretezza a queste istanze è anche l’inserimento delle sperimentazioni “4+2” all’interno dell’Ordinamento Ministeriale. Le filiere tecnico-professionali, infatti, sintetizzando flessibilità, rapporto con il territorio e cooperazione tra agenzie formative, diventano il luogo ideale per sperimentare l’equilibrio tra cultura e specializzazione.

2. Flessibilità, competenze di vita e cittadinanza globale

Un aspetto cruciale della nuova impostazione prefigurata dalla riforma è la flessibilità.

Poiché l’Istruzione Tecnica deve confrontarsi direttamente con il proprio terri-

torio, è inevitabile che ogni istituzione scolastica disponga di un margine di autonomia per adattare programmi e azioni formative al contesto locale e al tempo storico in cui opera. Questo approccio trasversale concilia la crescita culturale dello studente con una concreta possibilità di inserimento professionale costruttivo.

Parallelamente, la formazione non trascura il rafforzamento delle competenze trasversali, o "competenze di vita" (*soft skills*): la capacità di relazionarsi, di comprendere il contesto storico-culturale circostante e di interpretare i mutamenti come opportunità di crescita e sviluppo. A questo si aggiunge la necessità di coltivare il senso di "cittadinanza globale", formando giovani aperti al dialogo interculturale e pronti a sviluppare collaborazioni a distanza nell'ottica dell'arricchimento reciproco.

Si delinea così la costituzione di filiere formative ampie, dove ogni attore - studenti, famiglie, scuola, mondo industriale, università ed enti di formazione - collabora secondo le proprie competenze per garantire lo sviluppo integrale dello studente e l'apertura ad un ventaglio di prospettive che siano presupposto di una vita vissuta dignitosamente.

3. Il possibile contributo del modello educativo salesiano alla riforma

In questo processo di rinnovamento, la scuola salesiana può offrire un contributo significativo attingendo dal proprio sistema educativo, da sempre incentrato sull'accompagnamento degli allievi nel loro percorso di crescita integrale. All'interno di questa visione, il profilo culturale non è slegato da un quadro di valori solido, in cui la cura della dimensione interiore procede di pari passo con la ricerca di un ruolo attivo nella società.

In tale contesto, e tornando alle origini del sistema educativo di don Bosco, l'Istruzione Tecnica non rappresenta dunque un compromesso, bensì il luogo in cui il sapere incontra il saper fare. Rinnovare la sua identità attraverso la cooperazione, la flessibilità e una solida base di valori significa fornire agli studenti gli strumenti necessari non solo per l'inserimento professionale, ma per una cittadinanza consapevole e attiva, capace di promuovere il benessere del singolo e dell'intera comunità.

La Strategia di Internazionalizzazione della Fondazione CNOS-FAP ETS.
Le mobilità: la situazione e le prospettive

ANGELICA PROJETTI[1]

1. L'Internazionalizzazione nella Formazione Professionale

Nell'attuale scenario economico e sociale, l'*internazionalizzazione* della IeFP ha cessato di essere un'attività di nicchia per trasformarsi in una necessità istituzionale. Promuovere una dimensione europea e globale all'interno di un CFP significa innescare un processo di riforma che coinvolge l'intero ecosistema formativo.

La Fondazione CNOS-FAP ETS I.S. ha già da tempo ben chiaro che l'internazionalizzazione non è un'attività accessoria, ma una scelta programmatica volta a elevare la qualità e l'impatto della Formazione Professionale.

Per il CNOS-FAP ETS I.S. l'internazionalizzazione è un potente driver di *modernizzazione,* poiché un ente che opera in una rete internazionale è un ente:

- *Innovativo*: il dialogo con partner esteri permette di intercettare i trend tecnologici (automazione, transizione green) prima che diventino standard, aggiornando i profili professionali in tempo reale;
- *Attrattivo*: l'apertura internazionale aumenta l'attrattività dei CFP agli occhi delle famiglie e delle aziende partner, che vedono nel CFP un hub di eccellenza connesso con le migliori realtà europee;
- *Di qualità:* grazie ad attività internazionali mirate allo sviluppo professionale del personale, la qualità dell'offerta formativa viene sensibilmente aumentata;
- *Rilevante:* la qualità dell'IeFP salesiana viene riconosciuta e promossa a livello europeo e internazionale dai suoi partner e dagli stakeholder;
- *Inclusivo:* le attività internazionali, specialmente quelle indirizzate ai giovani, rafforzano la cittadinanza europea attiva, i valori di inclusione e sostenibilità, trasformando il CFP in un laboratorio di convivenza interculturale.

[1] EU ed International Project Manager presso la Sede Nazionale della Fondazione CNOS-FAP ETS I.S.

Inoltre, l'internazionalizzazione è uno dei più forti strumenti di *giustizia sociale*. In un contesto come quello dei CFP CNOS-FAP, che accoglie spesso giovani con percorsi scolastici fragili o provenienti da contesti svantaggiati, offrire una dimensione europea significa offrire un vero e proprio "riscatto" culturale. Significa dotarli di un "passaporto culturale" che aumenterà sensibilmente la loro autostima e il loro potenziale di occupabilità.

Per questo motivo, in linea con il carisma di Don Bosco – che vedeva nei suoi giovani dei "buoni cristiani e onesti cittadini" capaci di abitare il mondo, la Fondazione CNOS-FAP ETS I.S. ha adottato una Strategia di Internazionalizzazione e un Piano Operativo al fine di definire gli obiettivi strategici a medio termine (da raggiungere entro dicembre 2025) e la relativa gamma di azioni che la Fondazione mira a realizzare attraverso le sue attività internazionali.

La Strategia, adottata nel novembre 2018 e valida per il periodo 2019-2025, è attualmente in fase di valutazione e revisione in linea con la nuova programmazione europea. Comprende un chiaro elenco di obiettivi da raggiungere, coerenti con la missione e la visione dell'organizzazione, definiti in base ad una valutazione iniziale realizzata sul tema delle attività internazionali svolte dall'ente.

In corrispondenza di ciascun obiettivo strategico, degli esempi di possibili attività da sviluppare chiariscono la sua logica e il suo significato, come mostrato nella tabella seguente:

Obiettivi strategici internazionali	**Attività/progetti/iniziative/servizi internazionali da mettere in atto al fine di raggiungere gli obiettivi**
A. Promuovere l'internazionalizzazione del profilo degli studenti e aumentare la loro potenziale occupabilità	- Progetti Erasmus+ di Mobilità studenti che coinvolgono tutti i CFP del CNOS-FAP - Progetti internazionali di Mobilità extra UE che coinvolgono centri pilota del CNOS-FAP o studenti nazionali di paesi terzi (internazionalizzazione a casa) - Supporto tecnico alle sedi regionali/CFP nella progettazione e implementazione di Mobilità per i loro studenti - Supporto tecnico alle sedi regionali/CFP al fine di trovare partner europei esperti
B. Promuovere il continuo sviluppo professionale dello staff, qualificando e migliorando le loro competenze educative, pedagogiche, didattiche e tecniche	- Progetti Erasmus+ di Mobilità del personale che coinvolgono tutti i CFP del CNOS-FAP, i quali prevedono l'utilizzo di strumenti ECVET al fine di massimizzare, all'interno dei propri CFP, l'impatto dei risultati di apprendimento raggiunti - Coinvolgimento di professionisti dei CFP del CNOS-FAP nell'ambito di progetti di cooperazione UE/internazionale e scambi di buone pratiche - Sviluppo di corsi di formazione (annuali) sulla progettazione e gestione dei progetti europei che coinvolgono l'intero gruppo di lavoro del settore Progettazione del CNOS-FAP - Sviluppo di seminari (annuali) sulle politiche europee e internazionali che coinvolgono l'intero gruppo di lavoro del settore Progettazione del CNOS-FAP.

C. Migliorare la qualità dell'offerta formativa del CNOS-FAP e promuovere la "cultura" della formazione professionale a livello europeo e internazionale	- Sviluppo di un gruppo di lavoro di Progettazione del CNOS-FAP, coordinato dal Responsabile dell'Ufficio Progettazione nazionale, e costituito dai coordinatori delle 16 sedi regionali - Progettazione e realizzazione di progetti europei/internazionali finalizzati allo sviluppo di metodologie innovative nel settore della formazione professionale, o alla riproduzione delle buone pratiche dei partner nei nostri ambienti di apprendimento - Pubblicazione e diffusione verso tutti i CFP di studi e revisioni delle politiche e tendenze europee in materia di IeFP - Promozione/partecipazione a riunioni/tavole rotonde/ conferenze in Italia e all'estero su temi legati al settore dell'IeFP

Il Piano Operativo, invece, definisce i risultati attesi, gli indicatori e le priorità delle attività internazionali che la Fondazione deve attuare al fine di contribuire al raggiungimento di ciascun obiettivo stabilito dalla sua strategia di internazionalizzazione (come visibile nell'estratto della tabella seguente).

Risultati attesi (E.R.) collegati a ciascun Obiettivo Strategico	**Indicatori (KPI e OVI)**	**Valore di partenza** giugno 2017	**Valore corrente 2022 (valore da obiettivo intermedio)**	**Obiettivi** Dic. 2025
Obiettivo strategico A: promuovere l'internazionalizzazione del profilo degli studenti e aumentare la loro potenziale occupabilità				
E.R. A1: La mobilità degli studenti all'estero per scopi di apprendimento è una parte strutturale dell'offerta formativa di un numero crescente di CFP del CNOS-FAP; i programmi di mobilità sono sistematicamente pianificati e offerti su base annuale dal gruppo nazionale dei progettisti della Federazione CNOS-FAP	- N. in crescita di studenti del CNOS-FAP che sistematicamente e su base annuale partecipano ad un periodo di studio mobilità all'estero	50	146 (100)	150
	- N. in crescita di CFP del CNOS-FAP coinvolti come enti di invio	5	23 (12)	26
	- N. di mobilità pilota a lungo termine (Erasmus PRO) accordate	0	7 (3)	8
	- Mobilità pianificate e concordate durante ciascun seminario annuale tenuto dal gruppo di lavoro nazionale dei progettisti del CNOS-FAP	Parzialmente	Sì (Sì)	Sì
	- Una carta di mobilità è stata rilasciata alla Federazione CNOS-FAP	No	Sì (Sì)	Sì

Piano operativo 2023-2025 Fondazione CNOS-FAP
– es. definizione risultati attesi e indicatori per obiettivo

2. La Mobilità Erasmus+ KA1: motore operativo dell'Internazionalizzazione

In questa prospettiva, le mobilità Erasmus+ KA1 si configurano come il motore operativo fondamentale per tradurre le ambizioni della Strategia di Internazionalizzazione in benefici concreti e misurabili. Se la Strategia definisce la visione politica e gli obiettivi a lungo termine, l'Azione Chiave 1 rappresenta lo strumento principale attraverso cui la Fondazione agisce direttamente sul

capitale umano, permettendo ad allievi e staff di varcare i confini nazionali per immergersi in contesti lavorativi e formativi d'eccellenza.

Per gli allievi della IeFP, il tirocinio all'estero non è vissuto come un'esperienza isolata, ma come un'estensione naturale del proprio percorso curricolare che accelera la maturazione professionale e personale, potenziando quelle competenze tecniche e trasversali oggi indispensabili in un mercato del lavoro globale. Parallelamente, la mobilità dello staff garantisce quel necessario processo di "contaminazione" metodologica: attraverso il job shadowing e la formazione internazionale, i formatori e i tutor riportano all'interno dei CFP pratiche didattiche innovative e nuove sensibilità europee, innescando un miglioramento continuo della qualità dell'offerta formativa. In tal modo, la mobilità KA1 smette di essere un semplice scambio di persone per diventare il catalizzatore di una riforma profonda del sistema VET, assicurando che ogni esperienza internazionale contribuisca direttamente al raggiungimento dei macro-obiettivi di crescita e inclusione fissati dalla Fondazione.

Questo solido impianto metodologico ha trovato la sua massima espressione formale e operativa con l'approvazione *dell'Accreditamento Erasmus (Codice 2020-1-IT01-KA120-VET-008938)*, un traguardo che ha segnato il passaggio della Fondazione da una gestione episodica dei progetti a una pianificazione strategica di lungo periodo. Ottenere l'Accreditamento KA1 non è stato infatti un semplice atto amministrativo, ma il riconoscimento della capacità della Fondazione di garantire standard di qualità elevati e costanti, fornendo quella stabilità finanziaria necessaria per trasformare l'internazionalizzazione in un elemento strutturale dell'offerta formativa dei CFP. Grazie a questo canale preferenziale, a partire dal 2021 sono stati già portati a termine cinque progetti di mobilità, che hanno permesso **a 695 beneficiari** di vivere un'esperienza professionale transnazionale.

Nello specifico, le mobilità che sono state svolte grazie all'Accreditamento, hanno fatto viaggiare **507 allievi e oltre 188 membri dello staff**, numeri che testimoniano una capillarità d'intervento capace di coprire l'intero territorio nazionale e di attivare un network interregionale senza precedenti.

Lungi dal basarsi su criteri puramente logistici o casuali, la scelta delle destinazioni geografiche ha seguito una rigorosa mappatura delle eccellenze industriali e dei sistemi educativi transnazionali, incrociando i settori di specializzazione dei Centri di Formazione Professionale salesiani con i contesti europei a più alto valore aggiunto tecnologico e metodologico.

Tra le destinazioni ricorrenti che compongono l'atlante geografico dell'internazionalizzazione della Fondazione, un ruolo di primo piano è occupato dalla **Spagna**, con i suoi poli strategici di Valencia, Barcellona, Saragozza, Siviglia e Madrid. Questo Paese è stato selezionato per la storica affidabilità dei partner ospitanti – in molti casi appartenenti alla medesima rete salesiana *DB Tech Euro-*

pe[2]- capaci di garantire tirocini di alta qualità in imprese fortemente digitalizzate e orientate ai paradigmi dell'Industria 4.0. In questo contesto, gli allievi dei settori della meccanica industriale, dell'automazione elettrica e dei servizi alla persona, come l'estetica e l'acconciatura, trovano un terreno ideale per testare competenze tecniche avanzate e protocolli operativi perfettamente allineati agli standard europei.

Parallelamente, l'**Irlanda**, incentrata in modo particolare sul dinamico hub di Cork, risponde alla duplice necessità di favorire un'immersione linguistica totale in un contesto anglofono nativo e di inserire gli studenti delle filiere della ristorazione, del turismo e dell'amministrazione all'interno di un mercato dei servizi flessibile e culturalmente stimolante, capace di accelerare drasticamente lo sviluppo di quelle competenze trasversali incentrate sulla gestione del cliente, sulla comunicazione interculturale e sul *problem solving* operativo in situazioni di stress.

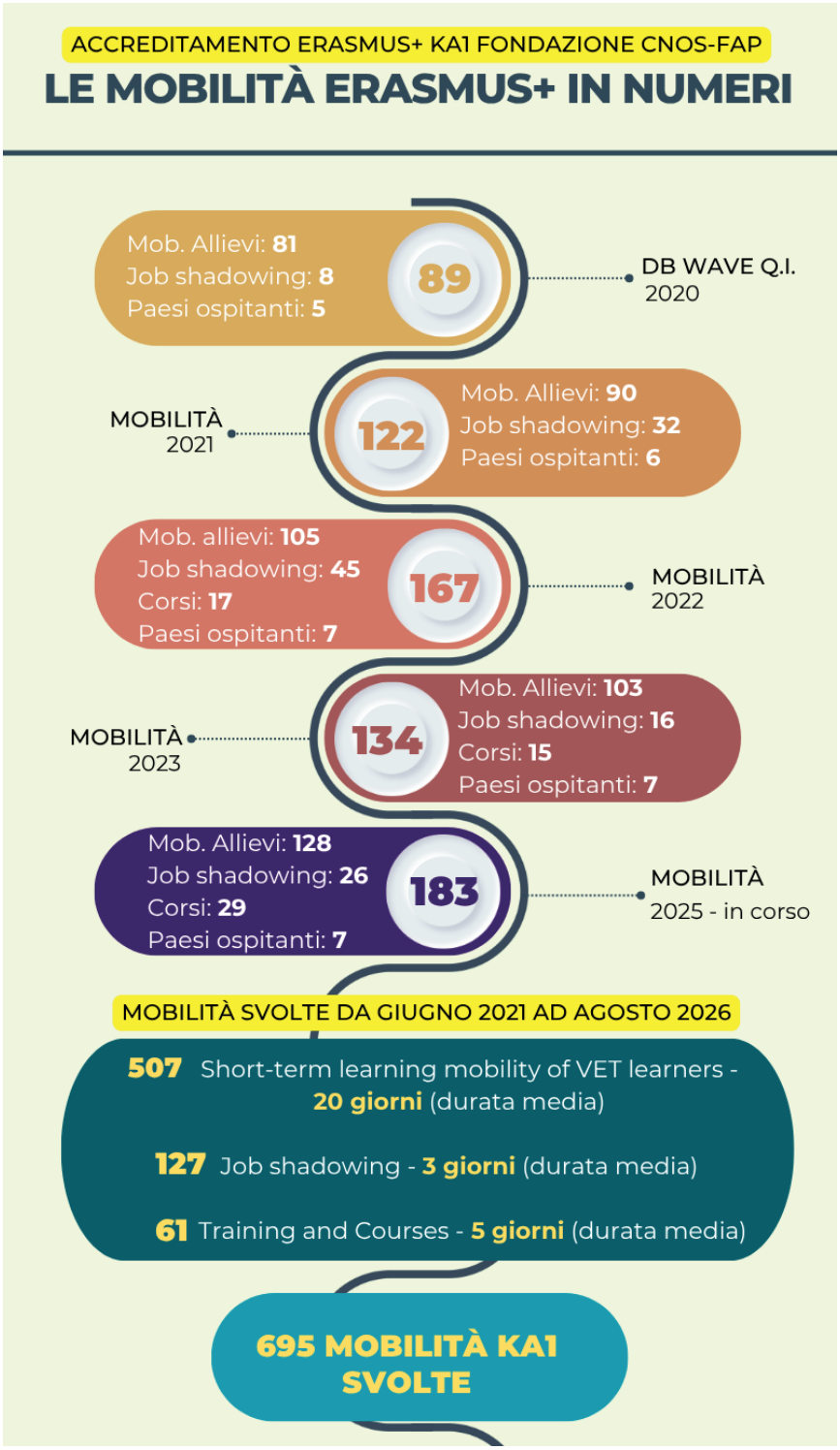
La **Germania**, invece, è stata individuata come punto di riferimento fondamentale per la crescita professionale dello staff, dei direttori e dei formatori della Fondazione. I flussi transnazionali verso il contesto tedesco mirano infatti all'osservazione ravvicinata del modello duale per eccellenza e dei sistemi di transizione ecologica legati alle energie rinnovabili, permettendo un trasferimento diretto di know-how tecnologico e metodologico dai laboratori d'oltreconfine a quelli italiani.

Il consolidamento della strategia di rete ha permesso, negli anni, di diversificare ulteriormente i flussi, integrando con successo altre destinazioni europee che hanno svolto il ruolo di enti ospitanti di primaria rilevanza per le mobilità di breve periodo, i viaggi di gruppo e le attività di *job shadowing* come la **Slovenia**, il **Belgio**, la **Polonia** e la **Finlandia**.

L'insieme di queste partnership diversificate trasforma l'Europa in un grande laboratorio a cielo aperto, dove ogni Paese ospitante apporta un tassello specifico e insostituibile per la costruzione del profilo professionale del *futuro cittadino globale salesiano*.

In questo quadro così articolato, l'Accreditamento Erasmus+ KA1 cessa di essere un mero canale di finanziamento e si configura come il garante di un processo di crescita che non si esaurisce affatto nell'arco temporale del singolo viaggio. La stabilità finanziaria e la continuità pluriennale dei rapporti con i partner europei hanno contribuito e tuttora contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi contenuti nella Strategia di Internazionalizzazione del CNOS-FAP, trasformando le mobilità ai fini dell'apprendimento da progetto straordinario a realtà ordinaria, strutturale, democratica e accessibile per l'intera comunità della IeFP salesiana.

[2] https://dbtecheurope.eu/


ACCREDITAMENTO ERASMUS+ KA1 FONDAZIONE CNOS-FAP
LE MOBILITÀ ERASMUS+ IN NUMERI
Mob. Allievi: 81
Job shadowing: 8
Paesi ospitanti: 5
89
DB WAVE Q.I.
2020
MOBILITÀ
2021
122
Mob. Allievi: 90
Job shadowing: 32
Paesi ospitanti: 6
Mob. allievi: 105
Job shadowing: 45
Corsi: 17
Paesi ospitanti: 7
167
MOBILITÀ
2022
MOBILITÀ
2023
134
Mob. Allievi: 103
Job shadowing: 16
Corsi: 15
Paesi ospitanti: 7
Mob. Allievi: 128
Job shadowing: 26
Corsi: 29
Paesi ospitanti: 7
183
MOBILITÀ
2025 - in corso
MOBILITÀ SVOLTE DA GIUGNO 2021 AD AGOSTO 2026
507 Short-term learning mobility of VET learners - 20 giorni (durata media)
127 Job shadowing - 3 giorni (durata media)
61 Training and Courses - 5 giorni (durata media)
695 MOBILITÀ KA1 SVOLTE

3. Il successo delle mobilità Erasmus+ KA1

L'efficacia di questo sistema, con particolare riferimento alle mobilità allievi, non si misura soltanto attraverso il volume dei flussi gestiti o le valutazioni dei report finali, ma trova la sua validazione più autentica nei risultati occupazionali e nel feedback entusiasta del mondo produttivo. Un indicatore di successo di straordinaria rilevanza, che emerge con frequenza dai monitoraggi post-mobilità, è rappresentato dalla transizione diretta degli allievi dal tirocinio all'impiego: accade infatti molto spesso che le aziende ospitanti all'estero, colpite dalla preparazione dei ragazzi, propongano loro un contratto di assunzione al termine dell'esperienza.

Ciò costituisce il segno tangibile di quanto la formazione erogata dai CFP CNOS-FAP sia realmente allineata agli standard industriali internazionali e capace di rispondere alle sfide di un mercato del lavoro globale. Quando un partner estero decide di investire su un allievo della Fondazione, riconosce in lui non solo il possesso di solide competenze tecniche – "*il saper fare*" tipico della tradizione salesiana – ma anche quella maturità umana e quella proattività che l'internazionalizzazione contribuisce a sprigionare. In questo senso, il successo dei nostri giovani oltreconfine diventa la prova del nove di un modello educativo che non si limita a istruire, ma prepara realmente alla vita, trasformando la mobilità in un ponte d'oro verso un'occupazione di qualità e di respiro europeo.

Un paradigma emblematico di questo successo è rappresentato dalla storia di *Emma Montaldo*, allieva formatasi presso il CFP dell'AFP di Cuneo nel settore dell'Acconciatura. Nel marzo del 2025, Emma ha preso parte ad una mobilità Erasmus+ a Valencia, svolgendo il proprio tirocinio curricolare presso il rinomato salone *Disorder*. In appena tre settimane di intensa attività sul campo, la studentessa ha saputo dimostrare non solo le competenze tecniche del proprio profilo professionale, ma anche quelle trasversali di adattabilità, intraprendenza e orientamento al cliente che la mobilità ha contribuito a manifestare. L'impatto è stato tale che, subito dopo aver conseguito il Diploma Professionale nel successivo mese di giugno, Emma ha ricevuto dall'azienda ospitante spagnola una proposta di assunzione formale, trasferendosi definitivamente in Spagna per iniziare una nuova carriera e un nuovo percorso di vita.

Questo traguardo, tutt'altro che isolato, è il frutto diretto di una filiera di qualità che vede la Sede Nazionale della Fondazione CNOS-FAP ETS I.S. operare in perfetta sinergia con i CFP locali e con partner intermediari di eccellenza internazionale, come l'agenzia spagnola *Esmovia*. La cura minuziosa nel matching tra le attitudini dello studente e le reali esigenze del contesto lavorativo ospitante ha permesso a decine di giovani della IeFP, come Emma, di esprimere appieno il proprio potenziale e di distinguersi oltre confine. Il successo dei nostri allievi

diventa così la dimostrazione scientifica di un sistema formativo di alto livello che non si limita a istruire per il mercato locale, ma modella professionisti pronti ad eccellere nello scenario globale.

4. Oltre i confini dell'Europa: verso le mobilità extra EU

Il dinamismo della Strategia di Internazionalizzazione della Fondazione ha trovato la sua evoluzione più ambiziosa nell'apertura verso i Paesi non associati al Programma Erasmus+, proiettando il modello educativo salesiano in una dimensione autenticamente globale e intercontinentale. Il vero e proprio punto di svolta storico si è concretizzato nel marzo scorso, quando la Fondazione ha inaugurato le sue prime mobilità transoceaniche conducendo un gruppo pilota di sette allievi dell'EFP Sacra Famiglia, supportati e guidati da un loro tutor accompagnatore, in un'esperienza formativa senza precedenti presso un Centro di Formazione Professionale partner in Brasile, nello specifico l'*Instituto Federal Catarinense* di Blumenau. Questa eccezionale sperimentazione ha rappresentato un banco di prova cruciale sia dal punto di vista logistico che pedagogico, richiedendo una complessa attività di co-progettazione e un'attenta calibrazione dei percorsi educativi.

L'autentico valore aggiunto di questa apertura oltre i confini continentali risiede nell'aver offerto a questi giovani un'occasione formativa e di vita straordinaria, che difficilmente avrebbero potuto intercettare al di fuori del circuito scolastico della IeFP. L'impatto del viaggio, infatti, è andato ben oltre il tradizionale tirocinio tecnico o l'addestramento in officina: l'immersione totale in un contesto socio-economico, industriale e culturale così distante da quello europeo ha agito come un potente acceleratore di crescita, scardinando l'etnocentrismo e stimolando nei ragazzi una maturazione personale profonda e irreversibile. Scontrarsi e confrontarsi con dinamiche lavorative globali e stili di vita differenti ha sollecitato lo sviluppo di doti umane superiori, quali una spiccata resilienza di fronte all'imprevisto, una flessibilità mentale permanente e una sensibilità interculturale che ridefiniscono dalle fondamenta il concetto stesso di cittadinanza attiva.

Dal punto di vista professionale, l'esperienza brasiliana ha dimostrato che i nostri allievi sanno essere competitivi e spendibili anche nei mercati emergenti, confermando la flessibilità del modello formativo salesiano. Il successo di questa prima spedizione oltreoceano dimostra che le frontiere Extra-UE non costituiscono più solo una suggestione teorica o una sperimentazione isolata, ma rappresentano la vera e propria nuova frontiera dell'internazionalizzazione del CNOS-FAP. Offrendo lo spazio per confrontarsi direttamente con contesti

globalizzati, la Fondazione ribadisce la propria fedeltà al mandato di Don Bosco, attualizzandolo: non si tratta più solo di formare onesti cittadini per la società locale, ma di strutturare professionisti d'eccellenza capaci di abitare, lavorare e distinguersi come veri e propri cittadini del mondo a tutti gli effetti.

Forti di questo successo, per la nuova programmazione la Fondazione si è proiettata verso traguardi ancora più ambiziosi. Per il progetto inviato nel 2026, relativo all'anno formativo 2026-2027, sono state richieste ulteriori **14 mobilità internazionali** verso destinazioni Extra-UE, che consolidano la linea transoceanica come asse permanente di sviluppo. A queste si sommano **100 mobilità** destinate agli **allievi**, equamente suddivise tra esperienze di breve durata e mobilità di gruppo, e **20 flussi** riservati allo **staff** per attività di *job shadowing e corsi di formazione* avanzata.

Questi numeri confermano la volontà di mantenere elevato il volume dei flussi, garantendo al contempo quella gestione qualitativa d'eccellenza e quel rigoroso rispetto delle procedure che ormai caratterizzano lo standard operativo del CNOS-FAP.

In conclusione, l'esperienza dell'internazionalizzazione descritta in questo contributo dimostra come la dimensione globale non sia più un'opzione accessoria, ma una componente identitaria e strutturale della Formazione Professionale salesiana. Attraverso lo strumento dell'Accreditamento e l'esplorazione delle nuove frontiere Extra-UE, la Fondazione è riuscita ad offrire un passaporto culturale e professionale a giovani provenienti da contesti talvolta complessi, realizzando un'autentica giustizia sociale. Il CNOS-FAP si conferma così non solo come un ponte verso l'occupazione locale, ma come un incubatore di eccellenza in grado di formare professionisti competenti, responsabili e, soprattutto, pronti ad abitare e guidare il mondo del lavoro come veri cittadini globali.

Bibliografia

Fondazione CNOS-FAP ETS I.S., *Strategia di internazionalizzazione 2019-2025 e Piano operativo 2023-2025*.

Analisi degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione Professionale e del Lavoro 2025: l'evoluzione delle Politiche nel triennio 2023-2025

SARA FRONTINI[1]

Introduzione

Nel contesto di un'Italia attraversata da **trasformazioni profonde e simultanee** - demografiche, tecnologiche, produttive e sociali - le politiche pubbliche in materia di **istruzione, formazione e lavoro** assumono un ruolo sempre più centrale per garantire **coesione territoriale, competitività del sistema economico e inclusione sociale**. La combinazione tra transizione digitale e verde, cambiamenti nei modelli organizzativi del lavoro e crescente polarizzazione delle competenze impone un ripensamento strutturale dei sistemi di formazione e delle politiche attive, chiamati ad accompagnare individui e imprese lungo traiettorie di adattamento sempre più rapide e discontinue.

Il **triennio 2023-2025** rappresenta, da questo punto di vista, una fase cruciale. Dopo l'avvio e la progressiva implementazione delle riforme previste dal **Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)**, in particolare del **Programma GOL (Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori)**, il sistema entra in una fase di **consolidamento e assestamento**, segnata nel 2024 da un picco degli stanziamenti e nel 2025 da una parziale contrazione delle risorse, accompagnata però da una significativa **ricomposizione interna delle politiche**. Parallelamente, l'avvio della **riforma della filiera tecnologicoprofessionale 4+2** introduce elementi di discontinuità rilevanti nell'assetto dell'istruzione tecnica e professionale, con potenziali ricadute importanti anche sul sistema regionale di **Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)**.

L'analisi degli **avvisi emanati dalle Regioni e dalle Province Autonome** nel periodo considerato restituisce un quadro articolato e dinamico. Nel 2024, in particolare, si rileva un volume complessivo di risorse superiore ai **2,9 miliardi di euro**, con **223 avvisi** complessivi (154 riferiti alle politiche formative e 69 alle

[1] Esperta di politiche dell'istruzione e del lavoro – PTS.

politiche attive del lavoro), che segnano un rafforzamento significativo dell'intervento pubblico rispetto agli anni precedenti. Il 2025, pur caratterizzato da una riduzione degli stanziamenti complessivi, non rappresenta un arretramento strategico, ma piuttosto un **riposizionamento selettivo**: diminuisce il peso delle misure straordinarie, cresce l'attenzione alla qualità degli interventi, alla personalizzazione dei percorsi e all'integrazione tra formazione e servizi per il lavoro.

Dal lato formativo, il triennio conferma la **centralità della formazione ordinamentale**, che continua ad assorbire la quota principale delle risorse pubbliche, con un ruolo chiave dell'IeFP nei percorsi triennali e dei IV anni. Al tempo stesso, emergono con forza nuove priorità: il rafforzamento della **formazione continua**, l'attenzione al **lifelong learning**, la necessità di garantire passaggi più fluidi tra istruzione, formazione e lavoro, in linea con i principi della riforma 4+2 e con le indicazioni europee in materia di competenze. Sul versante delle politiche attive, il progressivo riequilibrio tra **GOL e politiche attive ordinarie (PAL)** nel 2025 segnala una crescente responsabilizzazione delle regioni nella costruzione di strumenti flessibili, capaci di intercettare target e bisogni non pienamente coperti dai dispositivi nazionali.

In questo contesto, assumono particolare rilievo le **differenze territoriali**, che attraversano l'intero periodo analizzato: accanto a regioni con elevata capacità programmatoria e forte integrazione tra politiche formative e del lavoro, persistono contesti caratterizzati da una maggiore frammentazione degli interventi e da una più limitata articolazione dell'offerta. Tali differenze pongono interrogativi rilevanti sulla **tenuta della coesione territoriale** e sulla capacità del sistema di garantire pari opportunità di accesso a percorsi formativi e occupazionali di qualità.

L'articolo propone dunque un'analisi sistematica degli avvisi regionali nel triennio 2023–2025, con un focus particolare sull'evoluzione osservata tra il 2024 e il 2025. L'obiettivo è duplice: da un lato **ricostruire le principali tendenze** nelle politiche formative e nelle politiche attive del lavoro; dall'altro **interpretare tali dinamiche alla luce delle riforme in atto**, della progressiva conclusione del ciclo PNRR e delle sfide che attendono la prossima programmazione. In questo senso, il contributo intende offrire uno strumento di lettura utile per decisori pubblici, operatori e studiosi, contribuendo al dibattito su come rendere le politiche per le competenze e l'occupazione **più efficaci, integrate e sostenibili nel mediolungo periodo**.

Scenario generale

Nel **2025** l'analisi è stata condotta su un **patrimonio informativo complessivo di 216 avvisi**, di cui **167 relativi alle politiche della formazione** e **49 alle**

politiche attive del lavoro, comprendenti **20 avvisi afferenti al Programma GOL**. Gli avvisi presi in esame sono quelli pubblicati dalle **Regioni e dalle Province autonome nel periodo compreso tra il 1° gennaio e il 31 dicembre 2025**. Dal punto di vista finanziario, le risorse complessivamente stanziate ammontano a **1.724.087.645,17 euro per le politiche della formazione** e a **989.969.195,95 euro per le politiche attive del lavoro**, di cui **804.207.899,20 euro** destinati agli interventi finanziati nell'ambito del **Programma GOL**.

Il confronto con i dati relativi al **2023 e al 2024** evidenzia una **riduzione complessiva del numero di avvisi**, soprattutto per quanto riguarda le politiche del lavoro. In particolare, nel **2023** gli avvisi dedicati alle politiche formative erano **182**, mentre nel **2024** si erano ridotti a **154**, per poi risalire leggermente nel **2025** a **167 avvisi**. Più marcata è invece la contrazione osservata per le **politiche attive del lavoro**, che conferma una tendenza già emersa negli ultimi anni: dai **68 avvisi del 2023** e dai **69 del 2024**, si scende infatti a **49 avvisi nel 2025**.

Dal punto di vista degli **stanziamenti finanziari**, il **2023** aveva segnato un **netto incremento delle risorse** rispetto al 2021, con **1.485.123.508,77 euro** destinati alle politiche formative e **640.184.034,29 euro** alle politiche attive del lavoro, a fronte dei **978.638.641,62 euro** per la formazione e dei **519.886.609,60 euro** per il lavoro registrati nel 2021. Nel **2024** si è assistito a un **ulteriore rafforzamento degli investimenti**, sia per la formazione sia per le politiche attive, raggiungendo il picco del triennio. Il **2025**, pur segnando una **contrazione rispetto all'anno precedente**, mantiene livelli di finanziamento significativamente superiori a quelli registrati all'inizio del periodo, delineando una fase di **assestamento e riarticolazione delle politiche**, più che di ridimensionamento strutturale.

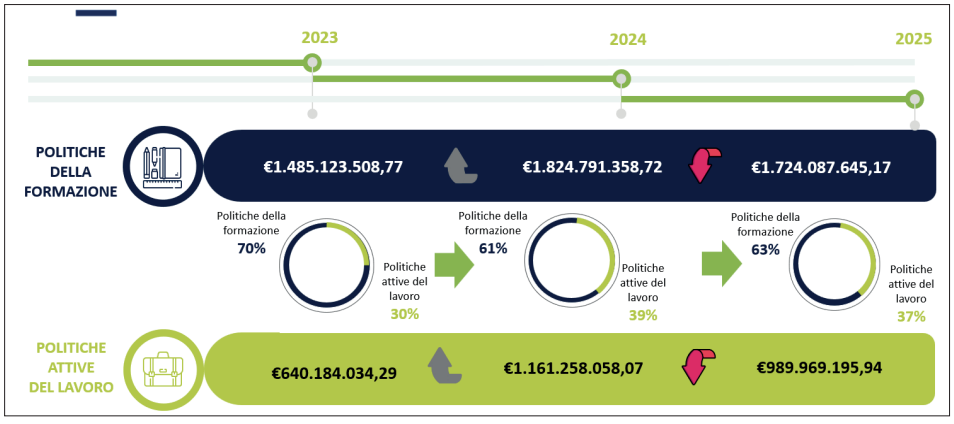


Figura 1 - Suddivisione Risorse Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro 2023, 2024 e 2025

Dal confronto temporale emerge un **rafforzamento complessivo delle risorse destinate alle politiche formative**, che nel 2023 si attestavano a 1,49 miliardi di euro, hanno raggiunto un picco nel 2024 (1,82 miliardi) e, pur registrando una lieve flessione nel 2025 (1,72 miliardi), mantengono livelli significativamente superiori rispetto all'inizio del triennio. All'interno di questo aggregato, la **componente formativa resta largamente prevalente**, rappresentando circa il 70% delle risorse nel 2023, scendendo al 61% nel 2024 e risalendo al 63% nel 2025, a conferma del ruolo strutturale della formazione all'interno delle politiche per il capitale umano. La **formazione ordinamentale** continua a costituire l'asse portante degli interventi, mentre si osserva un **rafforzamento progressivo della formazione non ordinamentale**, coerente con l'esigenza di rispondere in modo più flessibile e mirato ai fabbisogni del mercato del lavoro. Al contrario, risultano in **netta contrazione gli interventi di supporto**, che avevano registrato un'espansione significativa nel periodo postCovid.

Diverso e più instabile appare l'andamento delle **politiche attive del lavoro**, che includono gli avvisi finanziati dal programma GOL. Dopo un valore pari a circa 640 milioni di euro nel 2023, nel 2024 si registra un **forte incremento delle risorse** (1,16 miliardi di euro), seguito però da una **riduzione nel 2025** (circa 990 milioni), riportando il livello di finanziamento su valori intermedi ma comunque superiori a quelli di inizio periodo. Tale dinamica conferma un andamento **altalenante**, già osservato negli anni precedenti: nel 2024, ad esempio, la situazione risulta comparabile a quella del 2022, quando le politiche attive avevano conosciuto un aumento significativo rispetto all'anno precedente (519,9 milioni di euro), grazie soprattutto all'avvio operativo del programma GOL, mentre nel 2023 si era registrato un decremento delle risorse. Le principali cause di questa volatilità sono riconducibili, da un lato, alla presenza di **stanziamenti pluriennali** e, dall'altro, alle **difficoltà attuative del programma GOL**, che hanno inciso sul pieno raggiungimento dei risultati programmati e sulla capacità di spesa nei diversi esercizi finanziari.

La ripartizione a livello regionale conferma una **forte concentrazione delle risorse in alcune grandi regioni**, con la **Lombardia** che si colloca nettamente al primo posto per ammontare complessivo di finanziamenti, superando gli 830 milioni di euro complessivi. In questo caso si osserva un **sostanziale equilibrio tra politiche della formazione (circa 407 milioni di euro) e politiche attive del lavoro – PAL e GOL (circa 429 milioni)**, a differenza di quanto rilevato in precedenza. Seguono il **Veneto** (circa 343 milioni complessivi), l'**EmiliaRomagna** (oltre 340 milioni) e la **Provincia autonoma di Trento** (circa 191 milioni), contesti nei quali emerge invece una **chiara prevalenza degli stanziamenti destinati alla formazione** rispetto alle politiche del lavoro. Una forte specializzazione sulle politiche formative si riscontra anche in **Piemonte**, **Lazio**, **Toscana**,

Liguria, **Marche**, **Umbria**, **Abruzzo**, **Calabria**, **Basilicata**, nonché nelle **Province autonome di Bolzano e Trento**, dove le risorse per la formazione superano ampiamente quelle per le politiche attive.

Di contro, alcune regioni si caratterizzano per una **maggiore incidenza delle politiche attive del lavoro**: è il caso della **Puglia**, che presenta oltre 128 milioni di euro destinati a PAL e GOL a fronte di circa 52 milioni per la formazione, della **Campania**, dove le politiche attive risultano nettamente prevalenti, del **Molise**, della **Valle d'Aosta** e del **FriuliVenezia Giulia**, che rappresenta una delle poche regioni del Nord con stanziamenti per le politiche del lavoro superiori a quelli formativi. Nel complesso, tuttavia, **la maggior parte delle regioni continua a privilegiare le politiche della formazione**, confermando il ruolo centrale degli investimenti formativi nelle strategie regionali, pur in presenza di significative differenziazioni territoriali nella composizione della spesa.

Nel grafico seguente è rappresentata la ripartizione regionale dettagliata degli stanziamenti destinati alle politiche della formazione e alle politiche attive del lavoro.

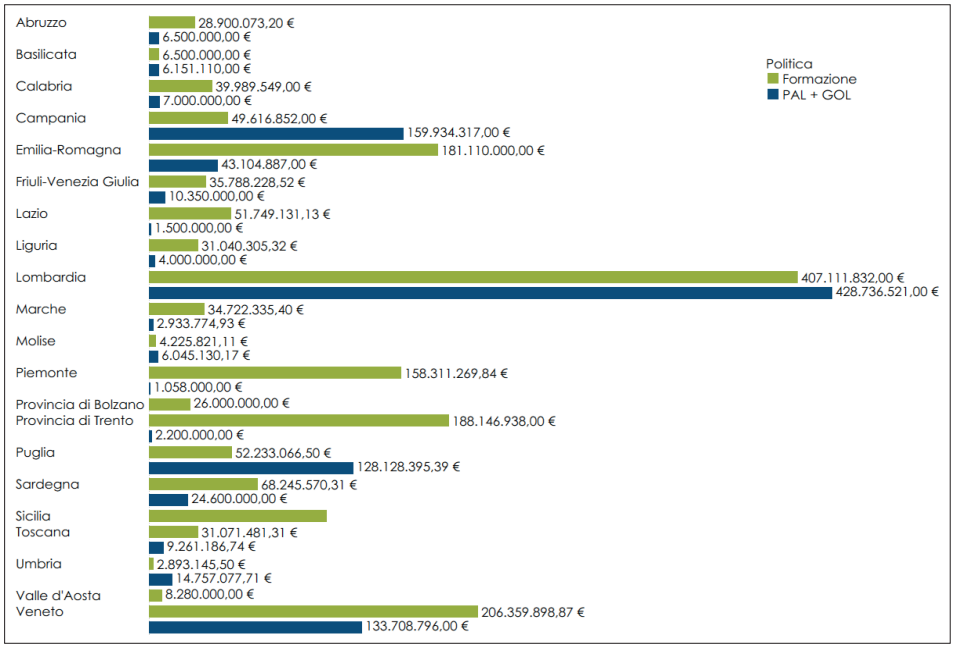


Figura 2 – Ripartizione Regionale tra Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro

Nella figura che segue è rappresentata la **ripartizione percentuale del numero di avvisi** tra politiche della formazione e politiche attive del lavoro (PAL + GOL). Nel 2024 emerge con chiarezza come, **nella maggior parte dei contesti regionali, il numero di avvisi dedicati alla formazione sia nettamente supe-**

riore rispetto a quelli relativi alle politiche attive del lavoro, confermando un orientamento diffuso verso strumenti di natura formativa indipendentemente dall'ammontare delle risorse finanziarie stanziate. In particolare, la quota di avvisi formativi supera l'80% in regioni come **FriuliVenezia Giulia (93%)**, **Lazio (91%)**, **EmiliaRomagna (88%)**, **Liguria (86%)** e **Lombardia (83%)**, mentre raggiunge il **100%** in **Sicilia**, **Provincia autonoma di Bolzano** e **Valle d'Aosta**, dove non risultano avvisi riferiti alle politiche attive del lavoro.

Fanno eccezione a questo quadro alcune regioni in cui il numero di avvisi per le politiche attive del lavoro risulta uguale o superiore a quello della formazione. È il caso della **Basilicata** e del **Molise**, che presentano una distribuzione perfettamente equilibrata (50% formazione e 50% PAL + GOL), nonché della **Campania** e della **Sardegna**, dove la formazione resta comunque prevalente ma con una quota relativamente più elevata di avvisi PAL + GOL (rispettivamente 25% e 25%). Un caso particolarmente significativo è rappresentato dalla **Regione Umbria**, che si distingue come l'unico contesto in cui la **maggioranza degli avvisi è riconducibile alle politiche attive del lavoro** (57%), invertendo la tendenza osservata nel resto del Paese. Nel complesso, il grafico evidenzia quindi una **chiara prevalenza quantitativa della formazione** in termini di numero di avvisi, accompagnata tuttavia da alcune differenziazioni territoriali che riflettono scelte strategiche diverse nella declinazione delle politiche regionali per il lavoro e le competenze.

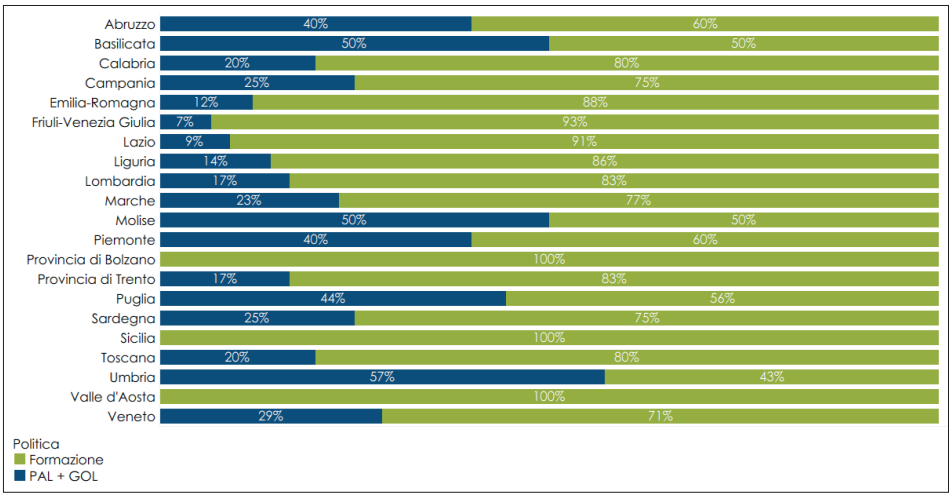


Figura 3 – Ripartizione in % rispetto al nr. avvisi tra Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro

Politiche della Formazione

Nel triennio **2023-2025** le politiche della formazione si confermano una **componente strutturale e prioritaria** degli interventi regionali, pur mostrando **andamenti differenziati nel tempo** in termini di risorse complessive, composizione interna e orientamento strategico. Nel **2023** lo stanziamento destinato alla formazione ammontava a **1.485.123.508,77 euro**, con una netta prevalenza della formazione ordinamentale e un peso ancora significativo, seppur in progressiva riduzione, degli interventi di matrice emergenziale postCovid. Nel **2024** le risorse hanno registrato un **forte incremento**, raggiungendo **1.824.791.358,72 euro** e segnando una fase di **rafforzamento espansivo** delle politiche formative. Nel **2025** si osserva una **lieve contrazione**, con uno stanziamento pari a **1.724.087.645,17 euro**, che delinea un anno di **assestamento e riallocazione interna**, più che di ridimensionamento strutturale, mantenendosi comunque su livelli significativamente superiori a quelli del 2023.

Il confronto tra i tre anni mette in luce una **evoluzione rilevante della composizione della spesa**. La **formazione ordinamentale**, pur rimanendo l'asse portante del sistema, passa da una quota predominante ma meno concentrata nel 2023 a una centralità molto marcata nel 2024 (**84% del totale**), per poi ridursi lievemente nel 2025 (**79%**). La **formazione non ordinamentale** rafforza progressivamente il proprio ruolo, crescendo tra il 2023 e il 2024 e stabilizzandosi nel 2025. Gli **interventi a supporto**, dopo la contrazione registrata nel 2024 rispetto al picco del periodo postpandemico, tornano ad aumentare nel 2025 (**8%**), segnalando un riposizionamento selettivo verso misure trasversali e mirate.

Nel complesso, queste dinamiche delineano un passaggio da una fase di **espansione quantitativa**, culminata nel 2024, a una fase di **riequilibrio qualitativo** nel 2025. In quest'ultimo anno, in particolare, la formazione ordinamentale assorbe **1.357.013.854,24 euro**, pari al **79% delle risorse complessive**, mentre cresce il peso relativo della formazione non ordinamentale (**13%**, pari a **232.708.119,94 euro**) e si rafforza in modo significativo il ruolo degli interventi a supporto (**8%**, pari a **134.365.670,99 euro**, rispetto al 4% del 2024). Tali cambiamenti confermano una **ricomposizione interna delle politiche formative**, orientata a una maggiore integrazione tra interventi strutturali e azioni mirate di accompagnamento.

Formazione ordinamentale

La **formazione ordinamentale** rappresenta il nucleo centrale delle politiche formative lungo l'intero triennio 2023–2025. In termini di valori assoluti, gli stanziamenti passano da **1.094.226.885,93 euro nel 2023** a **1.526.519.410,37 euro nel 2024**, registrando un incremento particolarmente marcato, per poi

ridursi nel **2025 a 1.357.013.854,24 euro**. Il confronto temporale evidenzia dunque una **forte accelerazione nel 2024**, seguita nel 2025 da una **fase di razionalizzazione degli investimenti**, che non mette tuttavia in discussione la centralità strutturale di questa tipologia, la quale continua ad assorbire la quota prevalente delle risorse complessive (79%).

All'interno della formazione ordinamentale, l'**Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)** continua a concentrarne la parte più consistente in tutti e tre gli anni, con una **chiara prevalenza dei percorsi triennali** rispetto ai **IV anni**. Nel 2025, in particolare, i percorsi triennali rappresentano **l'81% delle risorse IeFP** (906.856.629,54 euro), seguiti dai IV anni (721.502.880,07 euro), confermando un assetto sostanzialmente stabile nel tempo. Tale configurazione mette però in luce una **persistente disomogeneità territoriale**: la **regione Basilicata**, anche nel periodo 2023–2025, non risulta aver attivato finanziamenti per la IeFP, evidenziando una criticità strutturale nella copertura dell'offerta formativa di base.

Per quanto riguarda la **filiera professionalizzante postdiploma**, il confronto temporale rafforza alcune evidenze già consolidate. Gli **IFTS** continuano a rappresentare una componente **debole e discontinua** del sistema: nel triennio solo poche regioni garantiscono una continuità di finanziamento e, nel **2025**, le risorse destinate a questo segmento si attestano su **63.541.826,50 euro**, confermandone il carattere non sistemico. Al contrario, il **sistema ITS** mostra una **maggiore tenuta strutturale**, con una presenza più ampia di regioni coinvolte e risorse che nel **2025 raggiungono i 174.027.535,68 euro**, a testimonianza di un **consolidamento progressivo** rispetto al 2023, pur rimanendo prevalentemente concentrato nei territori con sistemi formativi regionali più solidi.

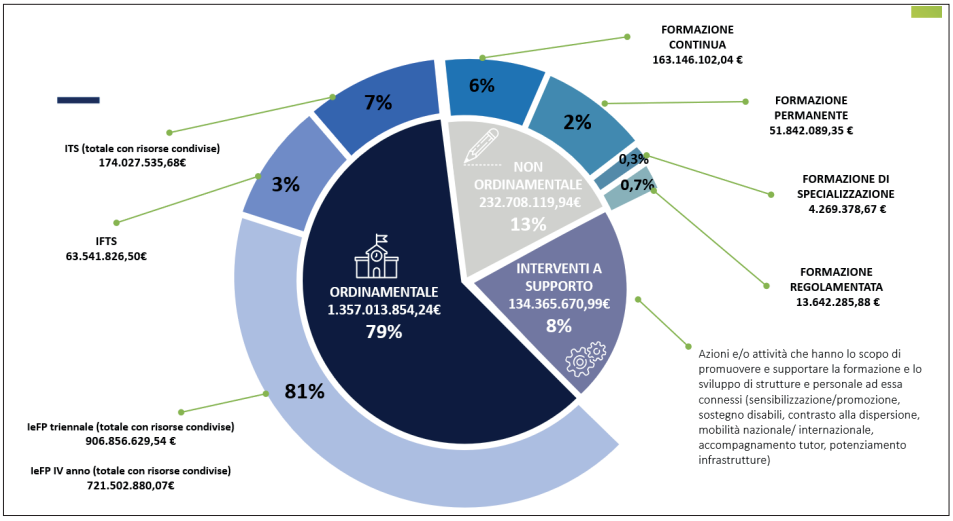


Figura 4 - Ripartizione tra le Diverse Politiche Formative

Formazione non ordinamentale

La **formazione non ordinamentale** mostra, nel periodo considerato, una chiara **traiettoria di crescita accompagnata da una profonda trasformazione interna**. In termini finanziari, le risorse passano da **120.999.261,53 euro nel 2022** a **160.337.344,23 euro nel 2023**, raggiungendo **230.059.571,57 euro nel 2024** e stabilizzandosi nel **2025 su 232.708.119,94 euro**. L'elemento più significativo non risiede tuttavia nell'espansione quantitativa, quanto nella **ricomposizione delle diverse tipologie di intervento**, che evidenzia un progressivo riposizionamento strategico delle politiche formative.

Nel **2023** la distribuzione delle risorse risultava relativamente equilibrata tra **formazione continua, permanente e di specializzazione**. Nel **2024** si osserva invece un marcato **rafforzamento della formazione permanente**, che arriva a rappresentare il **52% delle risorse**, a fronte di una contrazione della formazione di specializzazione e di quella regolamentata. Nel **2025** il quadro evolve ulteriormente: la **formazione continua** diventa la componente nettamente prevalente, assorbendo **il 70% delle risorse non ordinamentali**, mentre la formazione permanente si riduce al **22%** e le tipologie di **specializzazione** e **regolamentata** restano marginali.

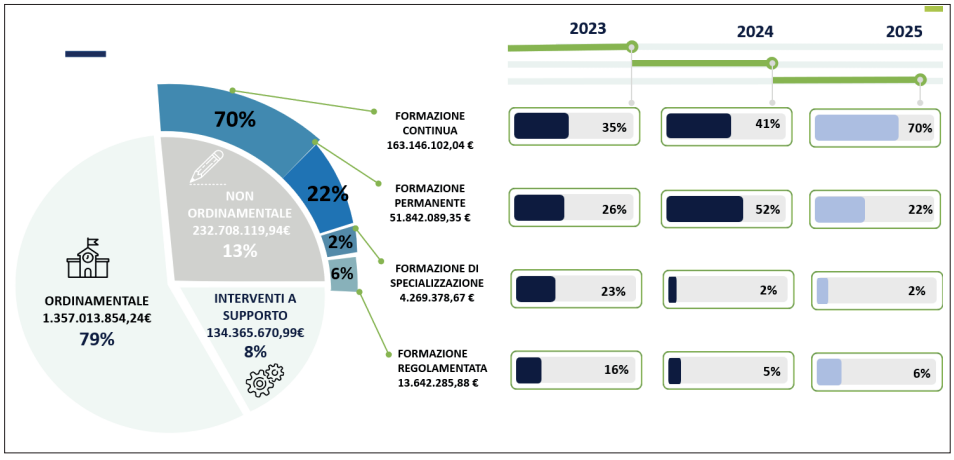


Figura 5 – Formazione Non Ordinamentale

Nel dettaglio, nel 2025 la formazione continua concentra **163.146.102,04 euro**, a fronte del **41%** registrato nel 2024, mentre la formazione permanente si attesta su **51.842.089,35 euro**. La formazione di specializzazione e quella regolamentata incidono rispettivamente per il **2%** (**4.269.378,67 euro**) e per il **6%** (**13.642.285,88 euro**), confermando un ruolo residuale all'interno del sistema.

Nel complesso, il **confronto 2023–2025** evidenzia un **progressivo orientamento delle politiche verso interventi di formazione continua**, più flessibili e immediatamente spendibili sul mercato del lavoro, in linea con i fabbisogni delle imprese e dei lavoratori occupati. Tale tendenza avviene a scapito dei percorsi più strutturati e regolamentati, che nel 2025 risultano ulteriormente ridimensionati rispetto all'anno precedente, delineando un modello di intervento sempre più orientato all'aggiornamento rapido delle competenze.

Interventi a supporto

Gli **interventi a supporto** mostrano, nel triennio considerato, una **dinamica chiaramente ciclica**. Dopo l'elevata incidenza registrata nel periodo postCovid, nel **2024** la loro quota si riduce al **4% delle risorse complessive**, segnando una fase di ridimensionamento. Nel **2025** si osserva però una **ripresa significativa**, con stanziamenti pari a **134.365.670,99 euro**, corrispondenti all'**8% del totale**, che indica un **ritorno selettivo di queste misure** all'interno delle politiche formative.

A differenza della fase emergenziale, nel 2025 gli interventi a supporto risultano **maggiormente focalizzati su ambiti strutturali**, quali il **sostegno agli studenti con disabilità**, il **contrasto alla dispersione formativa**, la **mobilità nazionale e internazionale**, nonché le azioni di **accompagnamento e tutoraggio** e il **rafforzamento delle infrastrutture formative**. Tale evoluzione segnala una progressiva **normalizzazione di queste politiche**, che da strumenti straordinari diventano componenti integrate e mirate della programmazione ordinaria, in parziale riallineamento rispetto al ridimensionamento osservato nel 2024.

L'**analisi regionale** conferma, lungo l'intero triennio, una **marcata eterogeneità territoriale** nella distribuzione delle risorse. Nella maggior parte delle regioni gli stanziamenti risultano concentrati prevalentemente sulla **formazione ordinamentale**, mentre solo pochi contesti – in particolare **Lombardia, Veneto, EmiliaRomagna e FriuliVenezia Giulia** – presentano una **programmazione articolata ed equilibrata**, capace di coprire sistematicamente tutte le tipologie formative. Nel confronto **2023-2025** queste regioni si distinguono per una **maggiore capacità di adattamento**, redistribuendo le risorse tra formazione ordinamentale, non ordinamentale e interventi a supporto in funzione dei fabbisogni emergenti.

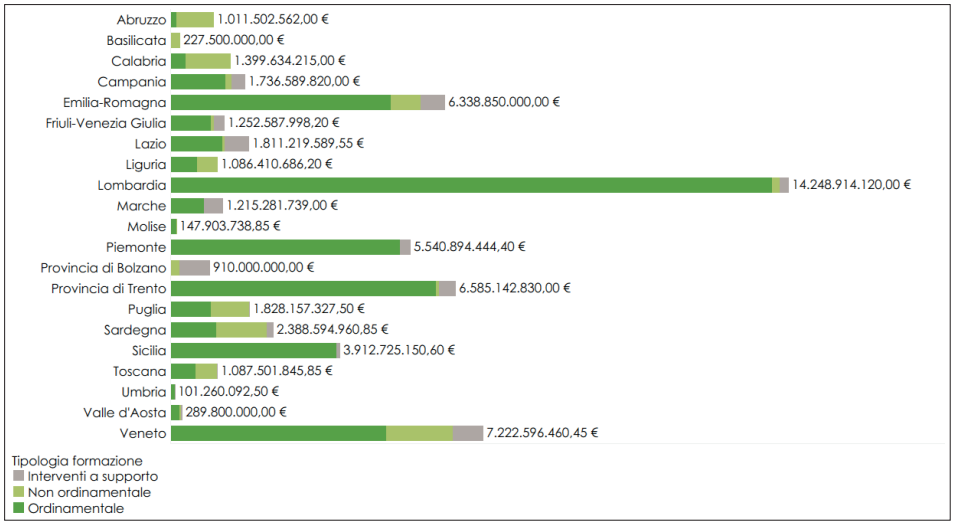


Figura 6 – Ripartizione Regionale per Tipologia di Formazione Non Ordinamentale

Nel complesso, il **2025** si configura come un anno di **assestamento delle politiche formative**, caratterizzato da una **lieve contrazione delle risorse complessive**, da un **ridimensionamento della formazione ordinamentale** e da un **rafforzamento selettivo della formazione continua e degli interventi a supporto**. Tale configurazione evidenzia un **progressivo adattamento delle strategie regionali** verso fabbisogni più mirati e immediati, pur all'interno di un quadro territoriale ancora fortemente differenziato.

Politiche Attive del Lavoro

Nel triennio analizzato, le **politiche attive del lavoro** mostrano un andamento **discontinuo**, fortemente influenzato dal ruolo e dalla tempistica di attuazione del **Programma GOL**, nonché dalla coesistenza di strumenti ordinari di politica attiva (PAL). Dopo il forte impulso registrato nel **2022**, anno di avvio operativo del programma, il livello dei finanziamenti ha evidenziato una fase di assestamento nel **2023** e un nuovo picco nel **2024**, seguito da una riduzione nel **2025**, che riporta le risorse su valori intermedi.

Nel **2024**, il finanziamento complessivo degli avvisi regionali relativi alle politiche attive del lavoro – comprensivi degli interventi GOL – ammontava a **1.161.258.058,07 euro**, distribuiti su **69 avvisi**, di cui **27 riferiti al Programma GOL** per un totale di **592.130.017,52 euro**. In termini di composizione percentuale, anche nel 2024 si registra un **sostanziale equilibrio tra PAL e GOL**, in continuità

con il 2023, ma in netto contrasto con il **2022**, quando il 75% delle risorse (794,8 milioni di euro su 1,06 miliardi complessivi) era concentrato su GOL. Nel 2024 – così come nel 2023 – la quota di risorse destinata a GOL risulta **lievemente superiore** a quella delle PAL, come evidenziato dalla ripartizione percentuale dei finanziamenti.

Nel **2025**, dai nuovi grafici emerge una **riduzione complessiva delle risorse destinate alle politiche attive**, che si attestano su un valore prossimo ai **990 milioni di euro**, confermando il carattere **altalenante** del ciclo di finanziamento. A differenza del 2024, il **peso relativo delle PAL cresce sensibilmente**, fino a rappresentare circa **l'81% delle risorse**, mentre GOL scende al **19%**, segnando una **discontinuità significativa** rispetto agli anni precedenti. Questo spostamento riflette sia il progressivo esaurimento di alcune linee di finanziamento PNRR, sia una scelta più marcata di **riattivazione di strumenti regionali ordinari** per intercettare target e bisogni non pienamente coperti dal programma GOL.

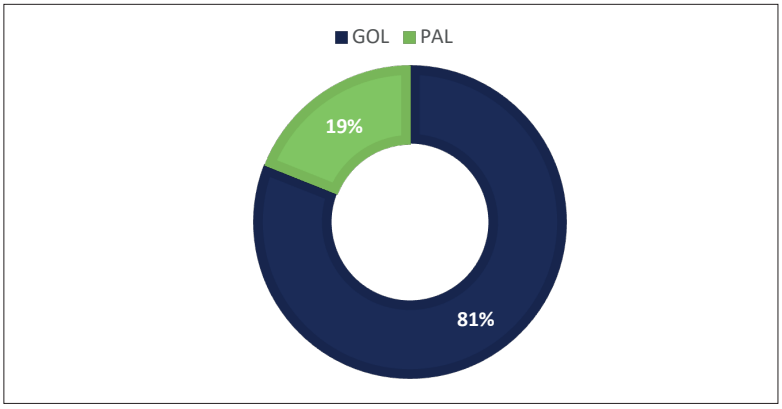


Figura 7 – Ripartizione % Finanziamenti GOL e PAL

Per quanto riguarda la **ripartizione a livello regionale**, il **nuovo grafico 2025** restituisce un quadro **fortemente eterogeneo**, ma con una **più marcata polarizzazione delle risorse tra territori e tra tipologie di politica** rispetto all'anno precedente. Alcune regioni presentano stanziamenti rilevanti sia per il **Programma GOL** sia per le **politiche attive ordinarie (PAL)**: è il caso, in particolare, della **Lombardia**, che si conferma il contesto con il volume finanziario più elevato (oltre **428 milioni di euro destinati alle PAL**, a cui si affiancano rilevanti risorse GOL), e del **Veneto**, che combina una quota significativa di GOL con **133,7 milioni di euro** indirizzati alle politiche attive ordinarie. Anche l'**EmiliaRomagna** e la **Puglia** mostrano una presenza significativa di entrambe le componenti, sebbene con un **netto sbilanciamento verso le PAL** nel caso pugliese (**128,1 milioni di euro**).

Accanto a questi contesti, numerose regioni risultano aver **concentrato gli stanziamenti prevalentemente o esclusivamente sulle politiche attive ordi-**

narie, come **Campania**, **Sardegna**, **Toscana**, **Umbria** e **Calabria**, evidenziando una scelta di rafforzamento degli strumenti regionali per intercettare destinatari e fabbisogni non pienamente riconducibili al perimetro del Programma GOL. Al contrario, gli stanziamenti specificamente riconducibili a **GOL** appaiono **fortemente concentrati in poche regioni**, soprattutto nel Nord del Paese, con la Lombardia che emerge come principale hub finanziario del programma.

È opportuno precisare che l'assenza o la limitata entità di nuovi stanziamenti GOL in alcune regioni nel **2025** non implica necessariamente l'assenza di misure attive riconducibili al programma. Considerata l'**effettiva implementazione di GOL nelle annualità precedenti**, è infatti plausibile che in diversi territori siano ancora **avvisi attivi o in fase di attuazione**, finanziati con risorse già impegnate. L'incremento relativo delle **PAL**, invece, sembra rispondere all'esigenza di **integrare e compensare i limiti del target GOL**, ampliando il raggio di intervento verso categorie, settori o tipologie di azione non pienamente coperte dal programma nazionale.

Nel complesso, il **2025** rafforza quindi un quadro in cui la **centralità di GOL si manifesta soprattutto in termini di concentrazione finanziaria**, mentre le **politiche attive ordinarie** assumono un ruolo crescente come strumento di **flessibilità e adattamento territoriale**, accentuando le differenze regionali nelle strategie di politica del lavoro.

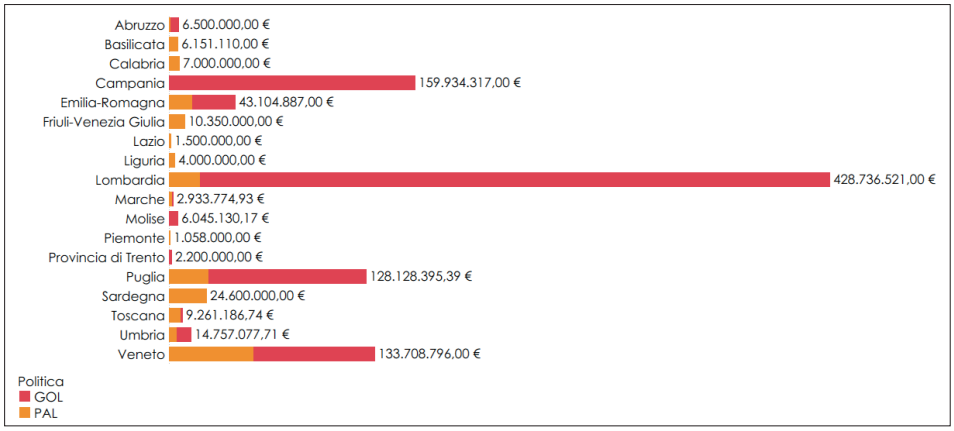


Figura 8 – Ripartizione Regionale Finanziamenti GOL e PAL

Per quanto riguarda le **tipologie di risorse impiegate per il finanziamento dei percorsi GOL**, anche nel **2025** gli stanziamenti risultano **interamente riconducibili al PNRR**, in continuità con quanto già osservato nel 2024 e in discontinuità rispetto al **2023**, quando una quota residuale (circa il 3%) proveniva da **FSE+**, risorse regionali o provinciali e fondi nazionali del Ministero del Lavoro o altre tipologie di finanziamento. Questo dato conferma come il Programma

GOL continui a essere fortemente ancorato alla cornice finanziaria del PNRR, con margini ancora limitati di integrazione con altre fonti.

Con riferimento invece al **numero di avvisi per tipologia di percorso**, il **grafico 2025** segnala una sostanziale **continuità nelle priorità di intervento**, pur con alcune rimodulazioni rispetto all'anno precedente. I percorsi maggiormente attivati restano quelli di **aggiornamento delle competenze (Percorso 2 – upskilling)**, con **13 avvisi**, e quelli di **riqualificazione (Percorso 3 – reskilling)**, con **12 avvisi**, a conferma della centralità degli interventi formativi all'interno del Programma GOL. Risulta significativa anche la presenza dei percorsi di **reintegrazione lavorativa (Percorso 1)**, che nel 2025 contano **9 avvisi**, mentre diminuisce leggermente il ricorso ai percorsi di **ricollocazione collettiva (Percorso 5)**, che scendono a **5 avvisi**, dopo l'incremento registrato nel 2024. Più contenuto, ma stabile, il numero di avvisi riconducibili al **Percorso 4 – lavoro e inclusione**, pari a **6**. Dal punto di vista dei **finanziamenti**, anche nel **2025** i **percorsi 2**, finalizzati all'**aggiornamento delle competenze (upskilling)**, continuano a rappresentare la componente prevalente, seguiti dai percorsi di **riqualificazione (reskilling)**. Tale configurazione conferma la centralità degli interventi orientati al rafforzamento delle competenze come leva principale delle politiche attive del lavoro.

Nel complesso, il confronto con il 2024 evidenzia una **tenuta dell'impianto complessivo dei percorsi GOL**, con una persistente focalizzazione su **upskilling e reskilling** e una presenza più limitata delle misure di ricollocazione collettiva e inclusione, indicando un orientamento del programma sempre più concentrato sul rafforzamento delle competenze individuali come leva principale di politica attiva nel 2025.

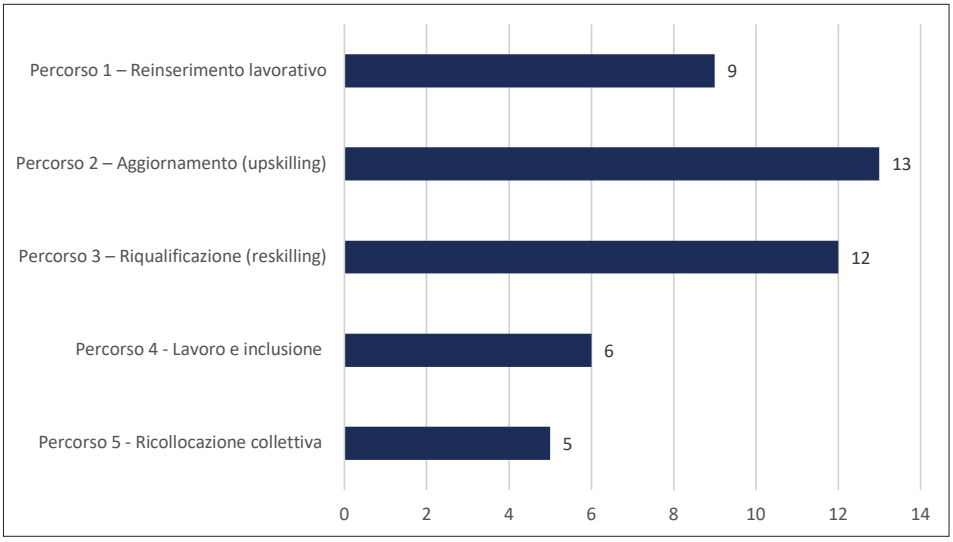


Figura 9 – Numero bandi che prevedono i singoli percorsi

Per quanto riguarda invece la **struttura degli avvisi**, il **nuovo grafico** evidenzia nel 2025 una **netta prevalenza degli avvisi multiservizio**, che risultano pari a **22**, a fronte di **7 avvisi monoservizio**. Rispetto all'anno precedente, si osserva quindi un **rafforzamento dell'approccio integrato**, che combina più misure all'interno dello stesso avviso, riducendo il ricorso a strumenti singoli e puntuali. Questo orientamento suggerisce una maggiore attenzione alla **personalizzazione dei percorsi** e all'integrazione tra servizi diversi (orientamento, formazione, accompagnamento e inserimento lavorativo), in linea con una presa in carico più complessiva dei destinatari nel 2025.

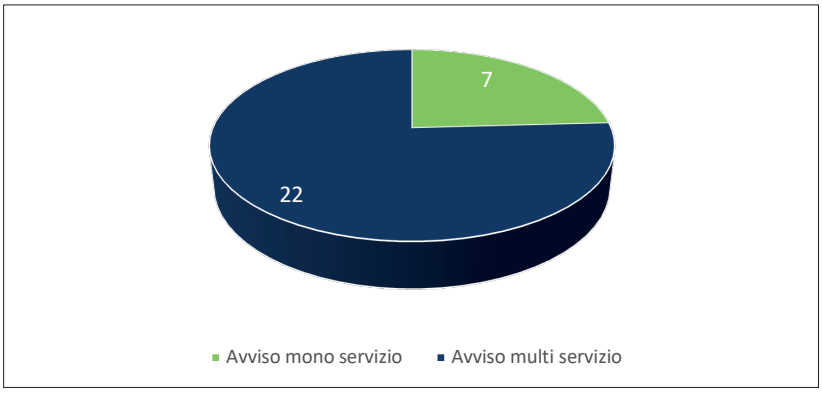


Figura 10 – Tipologia di servizio

Per quanto riguarda la **tipologia di servizi attivati**, nel **2025** emerge una **ricomposizione significativa delle misure** rispetto agli anni precedenti. La **formazione mirata all'inserimento e reinserimento lavorativo** si conferma il servizio più utilizzato, assorbendo il **26,2%** delle attivazioni, pur registrando una **riduzione dell'incidenza percentuale** rispetto al 2024. A seguire si colloca l'**orientamento specialistico**, che raggiunge una quota rilevante (**24,1%**), evidenziando una crescente attenzione alla fase di presa in carico e definizione dei percorsi individuali.

Di peso anche l'**accompagnamento al lavoro** (**16,6%**), mentre cresce l'incidenza del **sostegno all'autoimpiego e dell'erogazione di servizi dedicati** (**12,8%**), segnalando un ampliamento delle strategie di inserimento lavorativo oltre il lavoro dipendente. Il **tirocinio extracurricolare**, pur rimanendo una misura rilevante, si attesta nel 2025 all'**11%**, mostrando una **riduzione rispetto al 2024**, dopo il recupero osservato nel periodo postpandemico.

Decisamente più contenuto risulta invece il ricorso ai **bonus all'assunzione e agli incentivi all'occupazione giovanile** (**5,3%**) e alle misure di **assunzione**

con formazione postassunzionale (**3,4%**), mentre restano **marginali** le **indennità di sostegno collegate a una o più politiche attive** (**0,3%**).

Nel complesso, il **2025** evidenzia uno spostamento dell'attenzione dalle misure direttamente incentivanti l'assunzione verso **servizi di orientamento, accompagnamento e formazione**, confermando un approccio più **graduale e personalizzato** all'inserimento lavorativo, coerente con la crescente diffusione di avvisi multiservizio osservata nello stesso anno.

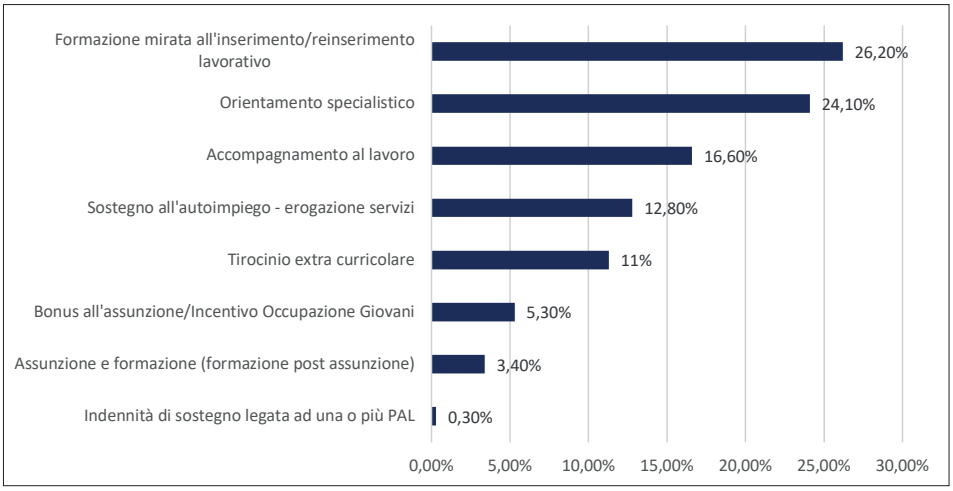


Figura 11 – Tipologia di misura negli avvisi mono servizio

Con riferimento alla **tipologia di destinatari**, il **nuovo grafico** evidenzia nel **2025** una prevalenza di avvisi rivolti a **più categorie di beneficiari.** In particolare, **21 avvisi** risultano indirizzati a una **platea ampia e diversificata**, mentre **8 avvisi** sono rivolti a **destinatari specifici.** Rispetto agli anni precedenti, si osserva dunque un **rafforzamento dell'approccio inclusivo e generalista**, che privilegia interventi capaci di intercettare un bacino più esteso di persone in cerca di occupazione.

Gli avvisi mono-destinatario, pur quantitativamente più contenuti, continuano a svolgere un ruolo mirato e complementare, rivolgendosi a **categorie con fabbisogni particolarmente complessi**, quali, ad esempio, soggetti in esecuzione penale, persone a rischio di esclusione sociale o vittime di tratta. Nel complesso, la distribuzione osservata nel 2025 appare coerente con la crescente diffusione di **avvisi multiservizio e percorsi personalizzati**, confermando un orientamento delle politiche attive verso strumenti flessibili e adattabili a profili e bisogni eterogenei.

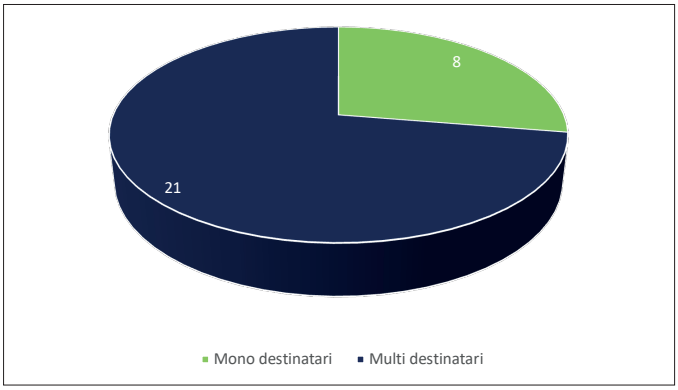


Figura 12 – Tipologia di destinatario

In sintesi, il triennio **2023–2025** restituisce l'immagine di un sistema di **politiche attive del lavoro in progressiva riconfigurazione**, fortemente condizionato dalla fase attuativa del Programma GOL ma sempre più orientato, nel 2025, verso un **rafforzamento delle politiche ordinarie regionali**. Dopo la fase di avvio e forte polarizzazione su GOL e il successivo equilibrio osservato nel biennio 2023–2024, il 2025 segna un **riposizionamento strategico**, caratterizzato da una riduzione delle risorse complessive, da una marcata differenziazione territoriale e da una maggiore enfasi su strumenti **flessibili, integrati e adattabili ai fabbisogni locali**. L'evoluzione delle tipologie di percorsi, dei servizi attivati e dei destinatari evidenzia un progressivo passaggio da logiche prevalentemente programmatiche a interventi più **mirati e personalizzati**, nei quali le PAL assumono un ruolo centrale di **integrazione e completamento** rispetto al Programma GOL, contribuendo a intercettare target e bisogni non pienamente coperti dal quadro nazionale.

Conclusioni

L'analisi degli avvisi regionali in materia di **istruzione, formazione e lavoro nel triennio 2023–2025** restituisce l'immagine di un sistema in **profonda trasformazione**, chiamato a rispondere simultaneamente a vincoli di programmazione, innovazioni normative e rapide evoluzioni del mercato del lavoro. Le evidenze emerse confermano una traiettoria complessivamente coerente con le priorità nazionali ed europee in tema di **competenze, inclusione e transizioni digitale e verde**, pur in presenza di **marcate differenze territoriali** e di una forte variabilità negli strumenti adottati.

Sul versante formativo, le politiche regionali continuano a essere caratterizzate da una **centralità strutturale della formazione ordinamentale**, che nel

triennio rimane la principale destinazione delle risorse pubbliche. Dopo il picco registrato nel 2024, il **2025 segna una fase di assestamento**, con una lieve contrazione delle risorse complessive ma senza una riduzione del peso strategico dell'IeFP e dei percorsi ordinamentali. In questo quadro si inserisce la **riforma della filiera tecnologicoprofessionale "4+2"**, avviata in forma sperimentale dall'anno scolastico 2024/2025 e destinata a entrare stabilmente nel sistema nazionale a partire dal 2026/2027. La riforma mira a rafforzare l'integrazione tra **istruzione tecnica e professionale, IeFP, ITS Academy e IFTS**, offrendo percorsi più brevi, flessibili e orientati al lavoro, con un forte potenziamento della didattica laboratoriale, delle competenze STEM e delle esperienze di apprendimento in impresa.

Per il sistema **IeFP**, l'introduzione del modello 4+2 rappresenta un passaggio cruciale: da un lato apre nuove opportunità di **continuità verticale** verso gli ITS e di maggiore attrattività dei percorsi professionali; dall'altro pone sfide rilevanti in termini di **coordinamento tra livelli istituzionali, programmazione dell'offerta e capacità amministrativa regionale**, con il rischio che le disomogeneità territoriali già emerse nel triennio possano acuirsi se non adeguatamente governate.

Accanto alla formazione ordinamentale, il triennio evidenzia un **rafforzamento strutturale della formazione non ordinamentale**, con una marcata evoluzione interna: nel 2025 la **formazione continua** diventa la componente prevalente, a scapito di quella regolamentata e di specializzazione. Tale spostamento risulta coerente con le indicazioni della **European Skills Agenda** e con le analisi dell'OCSE, che sottolineano come l'aggiornamento continuo delle competenze e la flessibilità dei percorsi siano fattori chiave per accompagnare le transizioni occupazionali e ridurre i mismatch tra domanda e offerta di lavoro.

Sul versante delle **politiche attive del lavoro**, il quadro 2023–2025 riflette in modo netto la traiettoria del **Programma GOL**, riforma cardine del PNRR. Dopo la fase iniziale di forte concentrazione delle risorse su GOL e il successivo riequilibrio con le politiche attive ordinarie nel biennio 2023–2024, il **2025 segna un riposizionamento strategico**, con una riduzione delle risorse complessive e un rafforzamento delle **PAL regionali**. Questo andamento va letto anche alla luce della **fase di chiusura progressiva del PNRR**: il decreto di riparto del Ministero del Lavoro prevede risorse GOL fino al 2026, con un obiettivo finale di **200.000 persone formate entro il 30 giugno 2026**, delineando un orizzonte temporale chiaro per il completamento della riforma.

La conclusione del ciclo PNRR pone quindi un tema centrale di **continuità e sostenibilità** delle politiche attive oltre GOL. Le evidenze del 2025 suggeriscono che molte regioni stanno già utilizzando le PAL come strumenti di **integrazione e compensazione**, per intercettare target e bisogni non pienamente coperti dal

programma nazionale. In prospettiva, la **nuova programmazione 2026+** sarà chiamata a consolidare quanto costruito da GOL – in particolare in termini di servizi per l'impiego, presa in carico e personalizzazione dei percorsi – evitando il rischio di un ritorno alla frammentazione prePNRR.

L'analisi dei **percorsi, dei servizi e dei destinatari** conferma una crescente attenzione verso interventi di **upskilling e reskilling**, accompagnati nel 2025 da un rafforzamento dei servizi di orientamento, accompagnamento e presa in carico integrata. Questa evoluzione appare in linea con i principali trend europei e OCSE, che sottolineano l'importanza di politiche attive capaci di combinare competenze, servizi personalizzati e inclusione delle fasce più vulnerabili, in un mercato del lavoro sempre più segmentato e selettivo.

In conclusione, il triennio **2023–2025** può essere interpretato come una fase di **transizione e ricalibratura** delle politiche regionali per la formazione e il lavoro. Da un lato, la riforma del **4+2** ridisegna il perimetro e il ruolo dell'istruzione tecnicoprofessionale e dell'IeFP; dall'altro, la progressiva conclusione di **GOL** impone di ripensare la governance e il finanziamento delle politiche attive nel mediolungo periodo. Le sfide future – lifelong learning, qualità del lavoro, inclusione, riduzione dei divari territoriali e sviluppo delle competenze per la transizione digitale e verde – richiedono un **approccio sistemico e multilivello**, capace di integrare programmazione nazionale e autonomia regionale, stabilità finanziaria e flessibilità degli strumenti. Solo in questo modo sarà possibile trasformare l'eredità del PNRR in un **sistema strutturale e sostenibile di politiche per le competenze e l'occupabilità**, in linea con gli obiettivi europei e con i bisogni reali dei territori.

La IeFP nei "programmi di governo" presentati nelle Regioni Calabria, Campania e Puglia al voto nel 2025

GIULIO M. SALERNO[1]

1. Premessa

Con questo contributo si conclude la linea di ricerca volta ad analizzare se, in quale misura e con quale impostazione la IeFP e, più in generale, l'istruzione professionalizzante - in quanto entrambe ricomprese nella cosiddetta VET italiana - siano state considerate all'interno dei "programmi di governo" che, nel corso del triennio 2023-2025, sono stati ufficialmente presentati dai Presidenti delle Giunte regionali o delle Province autonome innanzi ai rispettivi Consigli (rispettivamente, regionali o provinciali) all'inizio di ciascuna consiliatura.

Nei quattro precedenti scritti che sono stati dedicati a questa tematica sono stati analizzati, in primo luogo, i programmi di governo presentati nei sette enti territoriali andati al voto nel 2023, ovvero nelle Regioni Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia e Molise, e nelle Province autonome di Bolzano e di Trento[2]. Successivamente, sono stati oggetto di approfondimento i programmi presentati nei sei enti territoriali andati al voto nel 2024, e cioè, più esattamente, dapprima nelle Regioni Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna[3], e, successivamente, nelle Regioni Emilia-Romagna, Liguria e Umbria[4]. Quindi, sono stati esaminati i programmi di governo presentati nelle Regioni Marche, Toscana, Veneto e Valle d'Aosta ovvero in quattro delle sette Regioni che sono andate al voto nel 2025[5]. Nel presente contributo si affrontano le ulteriori tre Regioni andate al voto nel 2025, ovvero Calabria, Campania e Puglia. Per completare, dunque, questa linea

[1] Ordinario di Diritto costituzionale e diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

[2] Si rinvia a Giulio M. Salerno, *La IeFP nei "programmi di governo" presentati nelle Regioni e nelle Province autonome al voto nel 2023,* in questa *Rivista*, 2024, n. 2, pp. 121 ss.

[3] Si rinvia a Giulio M. Salerno, *La IeFP nei "programmi di governo" presentati nelle Regioni Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna al voto nel 2024*, in questa *Rivista*, 2025, n. 1, pp. 119 ss.

[4] Si rinvia a Giulio M. Salerno, *La IeFP nei "programmi di governo" presentati nelle Regioni Emilia-Romagna, Liguria e Umbria al voto nel 2024,* in questa *Rivista,* 2025, n. 2, pp. 115 ss.

[5] Si rinvia a Giulio M. Salerno, *La IeFP nei "programmi di governo" presentati nelle Regioni Marche, Toscana, Veneto e Valle d'Aosta al voto nel 2025,* in questa *Rivista,* 2026, n. 1, pp. 133 ss.

di ricerca in relazione all'intero panorama degli enti territoriali rimane soltanto l'analisi della Regione Sicilia, ove il voto per la costituzione della presente Assemblea legislativa è avvenuto nel 2022. Si procederà a tale completamento nell'ambito di una prossima pubblicazione in cui sarà presentato in modo complessivo e sistematico l'intera analisi sulla IeFP nei "programmi di governo" presentati nelle Regioni e nelle Province autonome andate al voto dal 2022 al 2025.

Va ricordato che lo scopo essenziale della presente ricerca è quello di cogliere l'eventuale presenza di indicazioni - talora dirette ed esplicite, talvolta indirette e implicite - "sulla" e, auspicabilmente, "per" la IeFP all'interno delle dichiarazioni programmatiche che sono esposte dai Presidenti delle Regioni e delle Province autonome al momento del loro insediamento ai rispettivi Consigli (regionali o provinciali) a loro volta neo-eletti. Si ha poi intenzione di sviluppare ulteriormente la ricerca esaminando anche gli atti regionali con i quali, talora ma non sempre, si procede alla verifica periodica sullo stato di attuazione dei predetti programmi, sempre in connessione alla IeFP e agli ambiti dell'istruzione professionalizzante.

Ancora in via preliminare, va ricordato il ruolo politico-istituzionale dei "programmi di governo" presentati nelle Regioni e nelle Province autonome di Trento e Bolzano e, conseguentemente, la responsabilità che ne discende sia a carico dei titolari degli organi regionali e provinciali - e, in particolare, per il Presidente della Regione (o della Provincia autonoma), per la Giunta che questi presiede, per l'Assessore o gli Assessori competenti in materia - sia per le forze politiche che compongono la maggioranza a sostegno del Presidente e della Giunta. In particolare, circa il ruolo politico-istituzionale dei "programmi di governo" - anche definiti "programmi di legislatura" - che sono esposti dai Presidenti delle Regioni all'inizio dei rispettivi mandati, occorre sottolinearne la natura diversa rispetto a quella che è propria del programma che, a livello nazionale, è esposto innanzi alle Camere dal neo-nominato Presidente del Consiglio.

Infatti, mentre a livello nazionale l'intero Governo è dapprima nominato dal Capo dello Stato e poi riceve la fiducia delle Camere sul "programma di governo" presentato innanzi alle Assemblee parlamentari dal Presidente del Consiglio, dopo le revisioni costituzionali del 1999 e del 2001 anche nelle tre Regioni a statuto ordinario che sono interessate dalla presente analisi, e cioè nelle Regioni Calabria, Campania e Puglia, il Presidente e la Giunta regionale non sono più eletti dai rispettivi Consigli, dato che i Presidenti, in base alle rispettive norme statutarie, sono direttamente e immediatamente immessi nelle rispettive cariche a seguito dall'esito dell'elezione popolare che contemporaneamente determina la formazione del Consiglio regionale[6].

[6] Vedi, in tal senso, l'art. 33, comma 1, Statuto Calabria ("1. *Il Presidente della Giunta regionale è eletto a suffragio universale diretto, secondo le modalità dettate dalla legge eletto-*

Peraltro, anche nelle tre Regioni a statuto ordinario qui in esame, così come nella maggior parte degli Statuti regionali rinnovati dopo le predette revisioni costituzionali, si è voluto mantenere ferma la presenza delle dichiarazioni programmatiche esposte dai Presidenti neo-eletti all'inizio dei rispettivi mandati innanzi ai Consigli regionali. In queste dichiarazioni, quindi, si tratteggia il contenuto complessivo dell'indirizzo politico che l'esecutivo neo-eletto in base al voto popolare intende perseguire nel corso dell'intera consiliatura (o "legislatura" regionale), in tendenziale coerenza, ovviamente, con quanto era stato indicato - e quindi sostanzialmente promesso - agli elettori nei "programmi elettorali di governo" che erano stati presentati dai partiti o dalle coalizioni durante la campagna elettorale che aveva preceduto il voto regionale.

In genere, in base a quanto previsto negli statuti o negli atti attuativi o, talora, soltanto in via di prassi, l'esposizione del programma di governo è seguita da un dibattito in seno al Consiglio regionale (con eventuale replica o meno da parte del Presidente), ma senza poi procedere ad una successiva votazione avente ad oggetto l'approvazione del programma. In alcuni casi, invece, gli statuti prevedono non soltanto la discussione ma anche la votazione del Consiglio regionale sulle dichiarazioni programmatiche, ovvero un apposito atto di approvazione, talora ammettendo anche la presentazione di apposite mozioni e risoluzioni assembleari, pure con carattere "integrativo" rispetto al programma presentato dal Presidente neo-eletto. Inoltre, alcuni statuti assegnano al Consiglio regionale il compito di verificare e di valutare l'attuazione del programma, così come quello di approvarne le successive modifiche eventualmente proposte dalla Giunta. In ogni caso, va ricordato quanto rilevato dalla Corte costituzionale circa l'ammissibilità e il rilievo giuridico delle norme statutarie che prevedono l'atto consiliare di approvazione delle dichiarazioni programmatiche del Presidente della Giunta: secondo la Corte le previsioni statutarie che consentono non solo la discussione, ma anche l'approvazione del programma di governo da parte del Consiglio regionale, non sono in contrasto con la Costituzione "*a condizione che dalla mancata approvazione del programma stesso non derivino conseguenze di tipo giuridico certamente inammissibili ove pretendessero di produrre qualcosa di simile ad un rapporto fiduciario*" (sentenze n. 379/2004 e n. 12/2006).

rale regionale nei limiti dei principi fondamentali stabiliti con legge della Repubblica"), l'art. 46, comma 1, Statuto Campania ("1. *Il Presidente della Giunta regionale è eletto a suffragio universale e diretto contestualmente alla elezione del Consiglio regionale, di cui è componente*"), e l'art. 41, comma 1, Statuto Puglia ("*Il Presidente della Giunta regionale è eletto a suffragio universale dai cittadini, donne e uomini, iscritti nelle liste elettorali dei comuni della Puglia, con voto diretto, personale, eguale, libero e segreto, contestualmente alla elezione del Consiglio ed è componente dello stesso*").

Ciò premesso, è evidente che dalla pubblica e ufficiale presentazione del "programma di governo" o, a seconda della definizione utilizzata, delle "dichiarazioni programmatiche" da parte dei Presidenti delle Giunte regionali (ovvero, nel caso valdostano, da parte del candidato alla carica di Presidente) scaturisce sia una responsabilità istituzionale nei confronti del Consiglio regionale, sia una responsabilità politica diffusa nei confronti della collettività regionale. Più esattamente, la predetta responsabilità istituzionale potrà essere fatta valere dal Consiglio regionale nel costante confronto che si sviluppa tra le istituzioni presenti nella Regione, e in specie nei dibattiti, nei procedimenti e nelle votazioni in seno al Consiglio regionale, e dunque mediante l'esercizio degli atti previsti da ciascuno statuto regionale a fini di indirizzo, di programmazione, di controllo, di monitoraggio e vigilanza sull'operato del Presidente, della Giunta regionale e dei singoli assessori, eventualmente sino all'estremo atto del voto di sfiducia che comporta, come noto, la cessazione dell'incarico dell'esecutivo regionale e, nello stesso tempo, lo scioglimento dello stesso Consiglio e quindi le nuove elezioni. La responsabilità politica diffusa dell'esecutivo regionale, a sua volta, consiste nel dover rendere conto, sia nel corso che al termine del proprio mandato, all'intera cittadinanza - e, pertanto, alle forze politiche, sociali, culturali ed economiche ivi presenti - della coerenza tra quanto è stato indicato nel programma di governo ufficialmente esposto, e quanto poi si sta realizzando nel corso del mandato ovvero si è effettivamente concretizzato nell'intera consiliatura. Una responsabilità politica diffusa che, soprattutto nel caso degli esecutivi regionali eletti direttamente in base al voto popolare, risulta ancor più evidente agli occhi dei cittadini interessati alla vita politica attiva se si tiene conto di quella peculiare logica di verticalizzazione e di personalizzazione che, dopo la riforma del 1999, connota la forma di governo regionale sin dal momento delle elezioni e quindi della formazione degli organi titolari dell'indirizzo politico-legislativo regionale. Tale responsabilità politica diffusa, quindi, potrà essere fatta valere in una molteplicità di momenti e di sedi, a partire dalla discussione pubblica che si svolge permanentemente nella comunità regionale e che, in particolare, è attivabile soprattutto dai soggetti e dalle forze sociali che, essendo più direttamente coinvolti o comunque destinatari delle politiche pubbliche regionali, possono chiamare l'esecutivo regionale a rispondere pubblicamente del suo operato o dell'eventuale omissione rispetto a quanto dichiarato nel programma di governo.

Il momento in cui la responsabilità diffusa si manifesta al più elevato livello sarà, infine, quello in cui agli elettori spetterà esprimere il loro giudizio sull'attività svolta dall'esecutivo regionale, allorquando, cioè, gli elettori saranno chiamati a votare per il rinnovo degli organi rappresentativi delle Regioni, e cioè i Consigli e, nella più parte dei casi, anche i Presidenti delle Giunte. In questo

momento, ossia nel voto popolare del corpo elettorale regionale, trova periodica formalizzazione l'espressione della valutazione avente ad oggetto l'operato di chi è stato al vertice delle istituzioni regionali. Il voto, come noto, scaturisce dal libero confronto pubblico che si svolge nella campagna elettorale e che nel caso delle Regioni, a prescindere dalla ricandidatura o meno del medesimo Presidente, di norma non può non fondarsi sul giudizio espresso dagli elettori – come noto, in modo più o meno consapevole a seconda della concreta possibilità di valutare con compiutezza l'operato dei Consigli e dei Presidenti "uscenti" - circa la corrispondenza tra quanto sostenuto nel programma di governo dalla maggioranza uscente, a partire dal precedente programma elettorale, e quanto poi effettivamente realizzato.

Venendo, quindi, alle Regioni qui prese in considerazione, nella Regione Calabria la presentazione del programma di governo è prevista nell'art. 33, comma 4, dello Statuto regionale, là dove si dispone che "*Nella prima seduta successiva alla elezione del Presidente del Consiglio e dell'Ufficio di Presidenza, il Presidente della Giunta presenta il programma di governo e dà comunicazione della nomina dei componenti della Giunta*". Inoltre, nell'art. 16, comma 2, lett. a) dello Statuto, in relazione alle funzioni del Consiglio si prevede, in primo luogo, che quest'ultimo "*nelle forme e nei modi stabiliti dal regolamento, approva le dichiarazioni programmatiche per la legislatura rese dal Presidente eletto ed i relativi aggiornamenti*". Inoltre all'art. 36, comma 1, lettere a) dello Statuto si prescrive che la prima funzione della Giunta regionale è quella di provvedere "*in ordine all'attuazione del programma di governo esercitando, nel rispetto delle attribuzioni del Presidente della Giunta, tutte le competenze diverse da quelle legislative, regolamentari, di indirizzo e di controllo spettanti al Consiglio*". Nel Regolamento interno del Consiglio, inoltre, si precisa nell'art. 57 la disciplina relativa all'approvazione del programma di governo, ricordando, innanzitutto, che "*nella prima seduta dopo l'elezione del Presidente e dell'Ufficio di Presidenza, il Presidente della Giunta eletto a suffragio universale e diretto, dà comunicazione al Consiglio del Vicepresidente e degli Assessori da lui nominati e rende le dichiarazioni programmatiche per la legislatura*". Inoltre, circa il dibattito che segue la presentazione delle dichiarazioni programmatiche da parte del Presidente della Giunta, si prevede che i "*Consiglieri possono intervenire per non più di quindici minuti anche al fine di illustrare eventuali mozioni integrative al programma*", e che "*concluso il dibattito, il Presidente della Giunta si esprime sulle mozioni integrative del programma e si procede alla votazione sulle medesime per alzata di mano*". Infine, si dispone che "*viene quindi posta in votazione, per appello nominale, l'approvazione del programma, eventualmente integrato dalle mozioni*" presentate dai Consiglieri. In sostanza, il programma di governo non soltanto è sottoposto al confronto politico in seno al Consiglio, ma deve essere posto in votazione (con

votazione nominale, cioè a scrutinio palese), anche eventualmente integrandolo con le mozioni presentate dai Consiglieri. Circa la verifica dell'attuazione del programma di governo, l'art. 16, comma 2, lett. i) dello Statuto prescrive che il Consiglio regionale, tra l'altro, "*valuta la rispondenza dei risultati agli obiettivi, accertando la conformità al programma, ai piani regionali ed ai principi di buon andamento dell'attività amministrativa svolta dagli uffici della Regione, degli enti e delle aziende da essa dipendenti*".

A seguito delle elezioni svoltesi nella Regione Calabria il 5 e 6 ottobre 2025, nella seduta del Consiglio svoltasi il 20 novembre 2025 il Presidente Roberto Occhiuto - espressione della coalizione di centro-destra che era già al governo della Regione con il medesimo Presidente – ha presentato le "*linee programmatiche per il Governo regionale 2025-2030*" che erano state trasmesse, con apposito documento ufficiale, al Consiglio il giorno precedente[7]. Si è quindi sviluppato un dibattito al termine del quale, non essendo state presentate mozioni integrative da parte dei Consiglieri, si è proceduto all'approvazione delle predette "*linee programmatiche*", che costituiranno dunque oggetto della presente analisi.

Circa la distribuzione delle funzioni tra i componenti della Giunta, ad un Assessore (Eulalia Michele) sono state assegnate le materie "istruzione" e "politiche per i giovani", mentre a un altro Assessore (Giovanni Calabrese) sono state affidate le materie del "lavoro" e "politiche attive del lavoro". Non risulta, invece, alcuna delega espressamente riconducibile alla "istruzione e formazione professionale". Si deve quindi rilevare una mancanza di apposite competenze assessorili esplicitamente inerenti alla materia della IeFP e, più in generale, dell'istruzione professionalizzante. Si può allora presumere che, rientrando la IeFP nella materia dell'istruzione, a quest'ultima dovrebbe farsi riferimento. Tuttavia, dal punto di vista amministrativo, va ricordato che i provvedimenti relativi alla formazione professionale continua o permanente sono adottati, nell'ambito della materia del lavoro, dal "Dipartimento Lavoro, Imprese e Aree Produttive" e in specie dal "Settore 6 - Formazione Professionale, its, qualità, Accreditamento e vigilanza dei servizi formativi per il lavoro".

Circa la Regione Campania, la presentazione del programma di governo è prevista nell'art. 46, comma 2, dello Statuto, ove si prescrive che "*nella seduta di insediamento il Presidente della Giunta regionale espone il programma di governo al Consiglio, che ne discute*". Dunque, si prevede che alla presentazione del pro-

[7] Si veda l'allegato al verbale della seduta del 20 novembre 2025, intitolato "*Proposta di provvedimento amministrativo n. 16/13° di iniziativa d'Ufficio recante: "Programma di governo (articolo 33, comma 4, Statuto)*", ove, nelle premesse, si riporta, tra l'altro, che è stato "*visto il programma di governo 2025-2030 presentato dal Presidente della Giunta regionale il 19 novembre 2025 e acquisito al protocollo generale in pari data con n. 22409, allegato al presente atto quale parte integrante e sostanziale*".

gramma di governo da parte del Presidente della Giunta segua soltanto un dibattito in seno al Consiglio, ma senza l'indicazione della successiva approvazione o comunque di un voto espresso dal Consiglio stesso. Ciò appare confermato anche dal Regolamento interno del Consiglio regionale, ove, nell'art. 22 relativo al "Programma di Governo", si aggiunge soltanto una precisazione sui tempi della discussione. Più precisamente, in relazione alla seduta ove il Presidente della Regione illustra al Consiglio regionale il programma di governo per la legislatura, si prescrive che il "*Presidente del Consiglio, sentita la Conferenza dei presidenti dei gruppi consiliari e l'Ufficio di presidenza, stabilisce la durata della discussione sulle comunicazioni del Presidente della Regione e ripartisce il tempo complessivo tra i gruppi consiliari*". Circa la verifica dell'attuazione del programma di governo, nello Statuto non sussiste una specifica disposizione in merito.

A seguito delle elezioni svoltesi nella Regione Campania il 23 e 24 novembre 2025, quanto previsto dallo Statuto regionale circa il programma di governo è avvenuto nella seduta di insediamento del Consiglio regionale svoltasi il 29 dicembre 2025, ove il Presidente Roberto Fico – espressione del M5S alleatosi con la coalizione di centro-sinistra che era già al governo della Regione con il precedente Presidente Vincenzo De Luca – ha presentato il programma di governo su cui si è sviluppata la discussione in seno al Consiglio regionale, discussione proseguita poi nella seduta del 21 gennaio 2026 e che si è conclusa con la replica del Presidente Fico, e dunque, in conformità a quanto previsto dalla Statuto, senza un successivo voto di approvazione da parte del Consiglio. Il testo delle dichiarazioni programmatiche esposte dal Presidente della Giunta, così come risultanti dal resoconto integrale che è presente nel sito del Consiglio regionale, è stato poi riprodotto, con qualche limitata integrazione di carattere per lo più formale, nel sito della Giunta regionale, ed è dunque quest'ultimo il testo che sarà considerato ai fini della nostra analisi.

Circa la distribuzione delle competenze, all'Assessore Angelica Saggese sono state assegnate le deleghe circa "lavoro" e "formazione", mentre all'Assessore Andrea sono state conferite le deleghe su "politiche sociali e scuola". Rispetto alla distribuzione delle deleghe che sussisteva nella precedente Giunta, non risulta più espressamente la delega sulla "formazione professionale", e dunque è stato dato luogo ad un assetto istituzionale in cui la materia dell'istruzione e formazione professionale, ovvero, più in generale, l'istruzione professionalizzante, risulta meno visibile, e comunque collocata essenzialmente nell'ambito della "formazione" accostata alle "politiche sociali".

Per quanto concerne la Regione Puglia, la presentazione del programma di governo è prevista nell'art. 41, comma 4, dello Statuto regionale, là dove si dispone che il "*Presidente, entro dieci giorni dalla proclamazione, nomina i componenti della Giunta regionale, tra i quali un Vice Presidente, e ne dà comu-*

nicazione al Consiglio regionale nella seduta successiva alla nomina, unitamente al programma di governo". Dunque, nella Regione Puglia si prevede la sola presentazione del programma di governo da parte del Presidente della Giunta, senza un cenno né al successivo dibattito in seno al Consiglio, né all'indicazione di un'eventuale approvazione o comunque di un voto espresso dal Consiglio stesso. Questa impostazione appare confermata anche dal Regolamento interno del Consiglio regionale, ove non si prevedono disposizioni ulteriori rispetto a quella statutaria appena citata. E del resto neppure in via di prassi si procede, dopo la presentazione e la discussione del programma di governo, ad alcuna votazione del Consiglio regionale sul documento in questione o su una risoluzione (o mozione) ad esso collegata. Circa un eventuale compito del Consiglio regionale al fine della verifica sull'attuazione del programma di governo presentato dal Presidente della Giunta, esso non appare previste in via generale dallo Statuto.

A seguito delle elezioni svoltesi nella Regione Puglia il 23 e 24 novembre 2025, quanto è previsto nello Statuto circa il programma di governo è avvenuto nella seduta del Consiglio regionale che si è svolta il 2 febbraio 2026, ove il Presidente della Giunta Antonio De Caro – espressione della coalizione di centro-sinistra che era già al governo della Regione con il precedente Presidente Michele Emiliano - ha presentato il programma di governo e ha comunicato la composizione della Giunta. Il programma è stato ufficialmente indicato quale allegato al resoconto dell'appena ricordata seduta consiliare del 2 febbraio, allegato che è reperibile nel sito del Consiglio regionale e indicato come "Linee di mandato 2025-2030 – Documento di indirizzo politico-programmatico". Dunque a tale documento si riferirà la presente analisi. Va aggiunto che nella predetta seduta del 2 febbraio 2026, in coerenza con il dettato statutario, alla presentazione delle linee programmatiche è seguito soltanto il dibattito con gli interventi di Consiglieri e la replica del Presidente della Giunta, senza poi procedere ad alcuna votazione, né alla presentazione di mozioni o ordini del giorni.

Circa la distribuzione delle competenze tra gli Assessori, all'assessore Silvia Miglietta sono state conferite le deleghe nelle materie della "cultura" e della "conoscenza", mentre all'assessore Eugenio Di Sciascio sono andate le materie relative a "sviluppo economico" e "lavoro". Dunque, pur non sussistendo espressamente una delega sulla "formazione professionale" o sulla "Istruzione e formazione professione", si può dedurne che quest"ultima rientri nelle materie "cultura" e "conoscenza", e dunque, in ogni caso, sia separata dalla materia "lavoro". E ciò costituisce una novità rispetto al precedente assetto istituzionale ove al medesimo Assessore erano state attribuite le deleghe nelle materie "Formazione e Lavoro, Politiche per il lavoro, Diritto allo studio, Scuola, Università, Formazione Professionale".

Per quanto qui di interesse, dunque, si procederà in questa sede alla rilevazione di quelle indicazioni programmatiche che, nei "programmi di governo" esposti dai Presidenti delle Regioni Calabria, Campania e Puglia innanzi ai rispettivi Consigli, sono riferibili - più o meno direttamente - alla IeFP ovvero agli ambiti dell'istruzione professionalizzante. Dunque, qualora siano presenti, si tratterà di indicazioni di indirizzo (a livello politico ovvero con proposte di carattere legislativo oppure amministrativo) che, nel nostro caso, potranno essere particolarmente significative sia dal punto di vista della responsabilità istituzionale che dal punto di vista della responsabilità politica diffusa che ne scaturiscono, proprio perché provenienti dagli organi che sono posti al vertice delle Regioni, cioè delle istituzioni che, in base alla Costituzione, dispongono proprio della competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale (vedi art. 117, comma 3, Cost.). In definitiva, dunque, la precisa comprensione delle linee programmatiche - oppure dell'assenza di linee programmatiche innovative - in ordine alla materia qui in oggetto, consentirà di cogliere quale sia la specifica declinazione verso cui, in ciascuna delle predette Regioni, gli organi che sono posti al vertice dell'assetto politico-amministrativo intendono ufficialmente indirizzare le politiche regionali concernenti il rispettivo sistema regionale di IeFP nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione, e più in generale nell'ambito delle politiche pubbliche che incrociano educazione, formazione professionalizzante e lavoro.

Insomma, se ne potranno trarre anche utili elementi di valutazione circa la stessa consapevolezza del peso e della centralità del ruolo che le Regioni in questione intendono assegnare nel prossimo futuro alla IeFP, e cioè su una tematica così particolarmente rilevante non solo per la tutela dell'inviolabile diritto di cittadinanza all'istruzione e formazione, ma anche ai fini del complessivo progresso individuale e collettivo. Infine, l'evidenziazione delle linee programmatiche connesse alla materia di nostro interesse, potrà anche consentire - anche alla luce degli eventuali atti periodici di verifica dello stato di attuazione del programma - una successiva attività di ricerca volta ad accertare, a conclusione delle consiliature, se gli atti e i provvedimenti poi concretamente adottati nello svolgimento delle politiche delle Regioni in questione saranno stati effettivamente corrispondenti agli impegni ufficialmente e pubblicamente assunti al momento dell'esposizione iniziale del "programma di governo" da parte del rispettivo Presidente in ordine alla IeFP.

In ogni caso, infine, sarà interessante valutare la presenza di punti di contatto ovvero di divergenza tra gli stessi programmi di governo presentati nelle Regioni, anche tenuto conto dell'affinità o, viceversa, della diversa "colorazione" politica degli schieramenti che, a seguito delle elezioni, sono posti alla guida di ciascuna Regione.

2. Regione Calabria

Nel programma di governo presentato dal Presidente Occhiuto[8] si riscontra, in via generale, la diffusa attenzione per la "formazione" e ai relativi interventi a supporto[9], formazione da intendersi quindi come formazione non ordinamentale, quella cioè che, a differenza della IeFP, non si conclude con l'acquisizione di un titolo di studio, ma con il conseguimento di una certificazione di competenza, un attestato di presenza o di qualificazione. Del tutto assenti sono i richiami alla IeFP e assai limitati, se non del tutto sporadici, sono i riferimenti alla formazione professionale ordinamentale o comunque all'istruzione professionalizzante, ove, in particolare, gli ITS sono talora richiamati quale utile strumento soprattutto per l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro qualificato. Viceversa, in una sezione iniziale del programma si dichiara uno specifico impegno per la "*formazione universitaria*", in specie nel settore sanitario, ritenendo che "*il rilancio della sanità calabrese passa anche dalla formazione e dal mondo universitario, perché senza nuovi professionisti non c'è futuro*"[10]. Colpisce, tra l'altro, che dove si parla del rilievo cruciale dello "*sviluppo del capitale umano*" e del "*diritto allo studio*" perché, si afferma, "*crediamo nei giovani calabresi e nel loro ruolo centrale per il rilancio della Calabria*"[11], si fa riferimento soltanto all'ambito universitario e alla formazione post-laurea[12]. Parimenti, quando si affronta la tematica dell'istruzione, l'attenzione è dedicata al sistema integrato 0-6 e ai servizi dedicati all'istruzione scolastica (in specie ai problemi del dimensionamento scolastico)[13], ma non vi è cenno alcuno al sistema parallelo, cioè alla IeFP.

In vero, in un passaggio si riscontra un approccio che potrebbe andare in una direzione di maggiore attenzione verso l'istruzione professionalizzante, e

[8] Il programma di governo, che è stato pubblicato in allegato (Prot. N. 889134 del 19/11/2025) al resoconto della seduta n. 2 del 20 novembre 2025 del Consiglio regionale, si intitola "Linee Programmatiche per il Governo regionale 2025-2030", e consta di 45 pagine.

[9] Ad esempio, si parla di "formazione diffusa, con l'obiettivo di favorire la crescita delle competenze digitali dei cittadini e degli operatori" (vedi p. 3), o, ancora, di "formazione degli operatori" dei Centri per l'impiego (p. 27), di "azioni di formazione" per la sicurezza del lavoro (vedi p. 27), di "iniziative di formazione per le minoranze linguistiche" (vedi p. 33), o di "formazione" nel settore dell'agricoltura e in specie dell'olivicultura (vedi p. 40), o di "formazione delle ditte boschive calabresi" (vedi p. 41), o della "creazione di un centro di Alta formazione per l'accoglienza turistica" (vedi p. 43), infine, degli "Studios di Lamezia Terme" ove sarà ospitato "un polo formativo stabile che diventerà un punto di riferimento nazionale per la formazione tecnica e creativa grazie a Partnership strategiche con Anica Academy" (vedi p. 44).

[10] Vedi p. 6.

[11] Vedi p. 36.

[12] Vedi sempre p. 36.

[13] Vedi pp. 41-42.

forse anche verso la stessa IeFP, là dove si afferma quanto segue: "*Un altro pilastro è la formazione. Dal 2021 la logica dell'assistenza è stata sostituita da percorsi mirati e collegati al mondo produttivo. La direzione è giusta, ma serve accelerare. Nei prossimi anni si punta a creare un Sistema Regionale delle Competenze in grado di incrociare in tempo reale le richieste delle imprese con l'offerta formativa, attivare Academy territoriali e di filiera, diffondere strumenti digitali avanzati per l'apprendimento continuo e rafforzare i percorsi di apprendistato duale dedicati soprattutto ai giovani e ai NEET*"[14]. Nel proposto "*Sistema Regionale delle Competenze*", nel riferimento a "*Academy territoriali e di filiera*", e nel riferimento ai "*percorsi di apprendistato duale dedicati soprattutto ai giovano e ai NEET*", potrebbero forse ritrovarsi alcuni spazi anche per la predisposizione di percorsi della IeFP erogati da istituzioni formative accreditate in una Regione, la Calabria, che costituisce uno dei "fanalini di coda" nell'intero panorama nazionale del sistema di IeFP.

Nella successiva discussione sul programma di governo che si è sviluppata in seno al Consiglio regionale nella seduta del 20 novembre, non risultano specifici riferimenti alla IeFP, ma soltanto generici accenni alla formazione continua o comunque non ordinamentale.

In definitiva, fatta salva la soltanto potenziale, implicita e latente apertura alla IeFP che potrebbe desumersi dalle considerazioni programmatiche da ultimo citate, l'impressione complessiva che si ricava dal programma di governo della Regione Basilicata è il mantenimento della tradizionale propensione a concentrare l'attenzione alla formazione professionale non ordinamentale, quella cioè che non è propriamente rivolta ai giovani che si trovano nella fase del diritto-dovere all'istruzione e formazione.

In definitiva, dal programma di governo 2025-2030 emerge la conferma della linea politica seguita ormai da lungo tempo e, dunque, non si riscontra né un cambio di rotta, né tanto meno un qualche interesse all'attivazione di un sistema regionale di IeFP che sia dotato almeno delle minime e sufficienti condizioni di operatività. Anche nella consiliatura appena avviatasi, dunque, la IeFP sembra destinata a restare confinata nei confini assai limitati - e quindi in termini quantitativi praticamente residuali[15] - ove è stata collocata dalle politiche regionali seguite, in modo praticamente continuativo, dalle varie maggioranze politiche che si sono succedute al governo regionale in questo territorio. Così precludendo, nei fatti, alla IeFP di concorrere ad affrontare quelle rilevantissime sfide della transizione dall'istruzione al lavoro che pure affliggono l'ambito

[14] Vedi p. 28.

[15] Su ciò, si vedano i dati forniti da G. Zagardo, *La IeFP nelle Regioni e Province autonome. Vent'anni dopo*, CNOS-FAP, Roma, 2025, in specie pp. 149 ss.

regionale in questione, così come, va detto, altre parti del territorio nazionale. Ciò impone, sempre più, un'attenta riflessione sulla profonda divaricazione delle condizioni in cui le istituzioni formative accreditate per la IeFP si trovano ad operare nei diversi ambiti regionali, e cioè su quella situazione di forte "geo-pardizzazione" del sistema nazionale di IeFP che, in estrema sintesi, costituisce una grave lesione della parità di condizioni che dovrebbe essere garantita a tutti i giovani nell'esercizio di un fondamentale diritto di cittadinanza come quello all'istruzione e formazione.

3. Regione Campania

Nel programma di governo esposto dal Presidente Fico[16], dopo avere inizialmente ricordato, tra i punti iniziali, che si intende "*mettere al centro l'istruzione e la ricerca*"[17], sono stati fatti cenni ad alcuni aspetti collegati alla formazione non ordinamentale[18], mentre nella parte dedicata all'istruzione non si è affrontata la tematica della IeFP o comunque dell'istruzione professionalizzante. L'attenzione si è concentrata in via esclusiva sulla "*scuola*", in particolare con riferimento ai tre seguenti impegni: la "*Regione rafforzerà la collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per contrastare la dispersione scolastica – che in Campania raggiunge livelli troppo alti – e per promuovere l'educazione civica, digitale e ambientale*"; nelle "*scuole porteremo anche programmi di educazione al rispetto e alla parità di genere*"; e, infine, "*Investiremo nell'edilizia scolastica, perché si impara meglio in ambienti sicuri e dignitosi*"[19].

Tra l'altro, circa la destinazione dei fondi europei, che, come noto, sono una risorsa frequentemente utilizzata anche per consentire l'erogazione dei percorsi di IeFP, si è sottolineata la finalità di perseguire "*la qualità e l'effettività della gestione e per l'impatto dei Fondi sull'economia e sulla società del nostro territorio*"[20], così circoscrivendo, per così dire a monte, le destinazioni essenziali di tali risorse.

Infine, anche quando, con riferimento a quella che è stata definita la "*Campania delle nuove generazioni*", si è affrontata la delicata questione dell'emigra-

[16] Il programma di governo, illustrato dal Presidente Fico nella seduta del Consiglio regionale del 29 dicembre 2025 (vedi il resoconto integrale degli Atti Assembleari della XII Legislatura - Seduta N. 1 del 29 dicembre 2025), è stato poi pubblicato, nel testo completo cui si riferisce la presente analisi, nel sito ufficiale della Regione Campania sotto la voce "*Regione informa/Notizie/Seduta di insediamento del Consiglio*". Il testo consta di 12 pagine.

[17] Vedi p. 3.

[18] Ad esempio, alla "*formazione degli operatori*" in materia di turismo (vedi p. 12).

[19] Vedi p. 10.

[20] Vedi p. 11.

zione giovanile e della necessità "*di trattenere i giovani, offrendo migliori opportunità e diritti*" non si citata la IeFP o comunque l'istruzione professionalizzante. Diversamente, si sono richiamate altre tipologie di interventi, come "*incentivi per le imprese, borse di studio, programmi di rientro dei talenti, potenziamento dei dottorati industriali in collaborazione con le imprese del territorio*", o, ancora, "*un programma di tirocini formativi presso gli Uffici di Gabinetto della Presidenza e negli Assessorati*"[21].

Per quanto concerne la successiva discussione del programma di governo svoltasi in seno al Consiglio regionale il 21 gennaio 2026, non emergono specifici accenni alla IeFP o all'istruzione professionalizzante, mentre sono presenti alcuni generici riferimenti alla rilevanza della "formazione" nell'ambito delle politiche pubbliche regionali, così come una sporadica considerazione sul fatto che "*i fondi per la formazione non sono fatti per le agenzie e per i formatori, ma per le persone da formare e da inserire nel mercato del lavoro*"[22].

In definitiva, innanzi ad un sistema regionale di IeFP assai fragile e che pure negli ultimissimi anni ha fornito segnali positivi di riavvio, soprattutto mediante il ricorso ai fondi provenienti dal PNRR, nel programma di governo non sono presenti indicazioni di politiche regionali rivolte ad affrontare i nodi cruciali che attendono risposte, come, in particolare, l'assenza di una normativa regionale di riferimento per la IeFP e il numero assai circoscritto di giovani intercettati dai percorsi di IeFP che, in numero ancora molto limitato, sono finanziati dalla Regione e offerti dalle istituzioni formative accreditate, pure a fronte dalla forte contrazione della IeFP erogata dalla istituzioni scolastiche in cd. "sussidiarietà". E ciò innanzi non solo ad un sistema produttivo locale che richiede in misura consistente profili professionali riferibili alle qualifiche e ai diplomi della IeFP, ma anche all'ormai imminente cessazione dell'apporto straordinario fornito dai fondi PNRR e che provocherà, nel breve termine ossia nel 2026 e 2027, una forte contrazione delle risorse nazionali trasferite alla Regione[23].

In conclusione, dal programma di governo della Regione Campania non risulta la presenza di espresse indicazioni volte a confermare il ruolo della IeFP quale elemento costitutivo e qualificante del sistema regionale di istruzione e forma-

[21] Vedi p. 12.

[22] Così si è espresso il Cons. D'Errico (Lista "Fico Presidente"); vedi p. 34 del resoconto integrale della seduta n. 2 del 21 gennaio 2026.

[23] Sulla necessità, per così dire ordinamentale, di procedere all'approvazione di una legge regionale sulla IeFP – che manca ancora nella Regione Campania così come anche in altre cinque Regioni (Abruzzo, Marche, Molise, Puglia e Sardegna) – e sul "circolo vizioso di progressiva riduzione di risorse nazionali trasferite" in ordine ai percorsi di IeFP, fenomeno che con forte probabilità si determinerà nella Regione Campania, si rinvia alle considerazioni esposte in E. Gotti – G.M. Salerno (a cura di), *La formazione professionale in Campania*, CNOS-FAP e MLPS, Roma, 2025, rispettivamente p. 38 e p. 24.

zione, a differenza di quanto, invece, sembrava determinarsi nell'evoluzione delle politiche regionali che erano state implementate nel corso della precedente consiliatura. Siffatta impressione, confermata dall'assenza di ogni esplicito riferimento alla IeFP, potrebbe significare che nella consiliatura appena avviata non sarà facile procedere agli interventi che pure sembrano indispensabili per un sistema regionale della IeFP effettivamente posto nelle condizioni di contribuire ad affrontare le complesse questioni della transizione, soprattutto dei giovani, verso il lavoro.

Occorrerà dunque accrescere gli sforzi per indurre i decisori politici di questa Regione a collocare le politiche regionali sulla IeFP in una prospettiva, per così dire, più aperta e di reciproca collaborazione, soprattutto tenendo conto dei risultati positivi che, come dimostrato dai dati offerti anche dall'ultimo rapporto di monitoraggio di INAPP[24], la IeFP ha dimostrato di poter ottenere nella Regione Campania quando le sono state offerte, seppure ancora in modo limitato, alcune concrete possibilità di azione.

4. Regione Puglia

Nel programma di governo presentato dal Presidente De Caro[25], nella parte iniziale si sono indicate tre linee di indirizzo generale che coinvolgono i processi formativi: "*nel lavoro e nell'impresa, la transizione digitale ed ecologica chiede di unire innovazione, formazione e ricerca, valorizzando le competenze e creando opportunità per tutti e tutte*"; pertanto, "*nel welfare, nella sanità, nella scuola, serve la stessa logica: mettere al centro le persone, costruire legami, generare fiducia*"[26]; infine, occorre "*rafforzare l'integrazione tra sistema produttivo, ricerca, formazione e politiche del lavoro*"[27].

Successivamente, si indicano veri impegni in tema di formazione non ordinamentale[28], e proprio in tema di formazione continua ci si impegna solennemente

[24] In particolare, circa i risultati ottenuti in relazione al cd. "*mismatch*" analizzato attraverso l'incrocio tra il fabbisogno di competenze segnalato dal mondo imprenditoriale e le figure professionali in esito ai percorsi di IeFP, cfr. INAPP, *XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e formazione professionale e dei percorsi in duale nella IeFP, a.f. 2023-2024*, Roma, 2026.

[25] Si tratta delle dichiarazioni programmatiche presentate nella seduta consiliare n. 1 del 2 febbraio 2026, e contenute nel documento allegato al processo verbale che è reperibile nel sito del Consiglio regionale, e che è intitolato "*Regione Puglia Linee di mandato 2025-2030 – Documento di indirizzo politico-programmatico*". Il documento consta di n. 38 pagine.

[26] Vedi p. 3.

[27] Vedi p. 7.

[28] Ad esempio, in tema di "*sostenibilità ambientale e formazione continua*" (vedi p. 8), in tema di formazione degli operatori in materia sanitaria (vedi p. 16), nell'ambito dei soggetti

a riconoscere quest'ultima "*come un diritto universale e come infrastruttura strategica dello sviluppo*". A tal proposito, si afferma che "*La Regione promuoverà un catalogo regionale dei percorsi formativi, voucher per l'aggiornamento e la riqualificazione, micro-certificazioni rapide per le competenze digitali e green e academy di filiera co-progettate con le imprese, in coerenza con i settori strategici dell'economia pugliese. Un ruolo centrale sarà attribuito all'apprendistato e ai percorsi duali, come strumenti privilegiati di accesso qualificato al lavoro, in particolare per le persone giovani*"[29]. Inoltre, sempre in questo senso, si intende dare luogo ad una "*strategia integrata che connette politiche attive del lavoro, formazione professionale, sistema educativo e fabbisogni delle imprese*", strategia in cui "*Centri per l'Impiego, in rete con ARPAL e comuni (es. Porta Futuro,…), università, ITS, enti di formazione e imprese, diventeranno punti di riferimento di prossimità per l'orientamento, l'incontro tra domanda e offerta e la costruzione di percorsi personalizzati*"[30].

Due specifiche considerazioni sono poi dedicate all'istruzione di terzo livello, sia universitaria che professionalizzante, e all'orientamento professionale con modalità continuative e diffuse e mediante reti territoriali: "*la Regione rafforzerà il coordinamento con il sistema universitario e degli ITS Academy, favorendo dottorati industriali, percorsi professionalizzanti e formazione tecnica superiore collegata alle filiere produttive regionali*"; e "*l'orientamento scolastico e professionale diventerà una funzione continuativa e diffusa, sostenuta da reti territoriali che accompagnano studentesse e studenti, famiglie e lavoratori nelle scelte formative e professionali, riducendo il mismatch tra competenze offerte e richieste*"[31].

Se sono, poi, ripetuti cenni alla "*scuola*" e alle "*scuole*", è evidente la mancanza di espressi riferimenti alle istituzioni accreditate che pure continuano ad erogare, seppure con difficoltà e limiti, i percorsi formativi della IeFP.

Nella sintetica discussione che si è poi sviluppata sul programma di governo in seno al Consiglio regionale, vi è stato un generico accenno alla "*necessità di creare lavoro tramite formazione*"[32] e non risultano riflessioni aventi ad oggetto la IeFP o comunque l'istruzione professionalizzante.

Pertanto, similmente a quanto sopra rilevato per il programma di governo presentato nella Regione Campania, anche in quello presentato nella Regione Puglia non risulta alcuna indicazione circa potenziali politiche regionali desti-

che operano come presidi culturali (vedi p. 22), e, infine, nell'ambito dell'amministrazione regionale (vedi p. 31).

[29] Vedi p. 11.

[30] Vedi sempre p. 11.

[31] Vedi pp. 10 e 11.

[32] Così la Cons. La Ghezza (M5S); vedi p. 12 del processo verbale della seduta del 2 febbraio 2026.

nate ad affrontare i nodi principali della IeFP. In particolare, non possono non segnalarsi i seguenti aspetti critici che avrebbero bisogno di risposte efficaci: la perdurante assenza di una normativa regionale di riferimento per la IeFP; la fragilità della *governance* e la frammentarietà della programmazione sinora mostrate dalla Regione; il numero davvero assai circoscritto di percorsi di IeFP finanziati dalla Regione e offerti dalle istituzioni formative accreditate, pure innanzi alla radicale contrazione della IeFP erogata dalla istituzioni scolastiche in cd. "sussidiarietà". E tutto ciò dovrebbe essere considerato con specifica sollecitudine, sia perché anche in Puglia il sistema produttivo locale richiede, in misura particolarmente significativa, profili professionali riferibili alle qualifiche e ai diplomi della IeFP, sia perché si deve tenere conto dell'ormai imminente cessazione dell'apporto straordinario fornito dai fondi PNRR in relazione ai percorsi di IeFP in modalità duale[33].

In conclusione, anche dal programma di governo della Regione Puglia non risulta la presenza di espresse indicazioni volte a confermare il ruolo della IeFP quale elemento costitutivo e qualificante del sistema regionale di istruzione e formazione, e così confermando le tendenze già manifestatesi nell'evoluzione delle politiche regionali delle ultime consiliature.

Anche per il programma di governo relativo alla Regione Puglia l'assenza di ogni esplicito riferimento alla IeFP potrebbe significare che nella consiliatura appena avviata non sarà facile procedere agli interventi che pure sembrano indispensabili per un sistema regionale della IeFP effettivamente posto nelle condizioni di contribuire ad affrontare le complesse questioni della transizione, soprattutto dei giovani, verso il lavoro.

Occorrerà dunque accrescere gli sforzi per indurre i decisori politici di questa Regione a collocare le politiche pubbliche regionali nella prospettiva di dar luogo ad effettive possibilità di azione della IeFP nell'ambito di un sistema di istruzione e formazione davvero capace di rispondere alle necessità, alle istanze e ai bisogni della comunità, e in specie dei giovani, delle famiglie, del mondo delle imprese e delle professioni.

[33] Su questi aspetti, per ulteriori approfondimenti, si rinvia a E. Gotti – G.M. Salerno (a cura di), *La formazione professionale in Puglia*, CNOS-FAP e MLPS, Roma, 2025, in specie p. 10 e ss. e p. 29 e ss.

ITS Academy e Lavoro 2025
Analisi dei fabbisogni professionali e formativi degli ITS Academy nel mercato del lavoro

RICCARDO CUOMO[1]

Introduzione

Il mercato del lavoro attraversa oggi una fase di mutamento strutturale senza precedenti, guidata dalla duplice necessità di rispondere alla transizione digitale ed ecologica e di fronteggiare una crisi demografica che incide profondamente sulla disponibilità di capitale umano qualificato. In questo scenario, gli Istituti Tecnologici Superiori, negli ultimi anni ridenominati ITS Academy, si sono consolidati come un pilastro fondamentale del sistema formativo terziario professionalizzante, configurandosi come il ponte più efficace tra il mondo dell'istruzione e il tessuto produttivo.

La presente analisi, condotta attraverso i dati del Sistema Informativo Excelsior di Unioncamere e del Ministero del Lavoro[2], esplora le dinamiche della domanda di lavoro per il 2025, mettendo in luce il ruolo cruciale della formazione terziaria professionalizzante in un contesto di profonda trasformazione industriale e normativa. Tale monitoraggio è diventato ancora più cruciale in seguito alla Legge 99/2022, che ha ridisegnato la governance e gli obiettivi di questi istituti, ponendoli al centro della strategia nazionale per la crescita e l'innovazione. Il percorso di riforma è stato successivamente consolidato dai decreti attuativi del 2023 e 2024, che hanno reso operativa la nuova architettura del sistema: tra questi, assumono particolare rilievo i provvedimenti sulla definizio-

[1] Dirigente Responsabile Area politiche del lavoro e progetti istituzionali per la semplificazione Unioncamere.

[2] Il Sistema Informativo Excelsior, sviluppato da Unioncamere e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e cofinanziato dall'Unione Europea con il Programma Nazionale Giovani, Donne e Lavoro 2021-2027, è una delle principali fonti di dati sul mercato del lavoro e sulla formazione in Italia. Dal 2017, il sistema si è evoluto per fornire indicazioni tempestive a supporto delle politiche attive del lavoro, con indagini mensili e modelli previsionali basati su dati storici e amministrativi. Il volume "ITS Academy e Lavoro" offre una panoramica sulle opportunità lavorative per i diplomati ITS Academy, basandosi sui dati raccolti nel 2025. L'indagine 2025, inserita nel Programma Statistico Nazionale (PSN), si basa su un campione vasto di circa 294.000 imprese, coinvolte attraverso indagini mensili.

ne delle nuove aree tecnologiche (passate da 6 a 10) e le linee guida per l'accreditamento delle sedi. Di fondamentale importanza è stata inoltre l'integrazione con la Riforma del sistema "4+2" (introdotta con la Legge 121/2024), che ha istituito un canale preferenziale di accesso agli ITS Academy per i diplomati delle filiere tecnico-professionali, riducendo i tempi di ingresso nel mercato del lavoro e potenziando la continuità formativa.

In un Paese caratterizzato da un elevato tasso di mismatch - ovvero la mancata corrispondenza tra le competenze cercate dalle aziende e quelle possedute dai candidati - i dati Excelsior offrono una bussola preziosa per studenti, famiglie e operatori del settore, rappresentando una guida strategica per l'orientamento scolastico e professionale.

La centralità degli ITS Academy

Gli ITS Academy sono percorsi di specializzazione tecnica post-diploma, alternativi all'università, che si collocano al livello terziario del sistema educativo italiano. I corsi, di durata biennale (EQF 5) o triennale (EQF 6), prevedono almeno il 35% delle ore in stage aziendali e il 60% delle lezioni tenute da professionisti del settore. I diplomati ITS ottengono un titolo di "Tecnico Superiore" riconosciuto a livello europeo e possono accedere a corsi universitari con il riconoscimento di crediti formativi.

La centralità degli ITS Academy nel sistema economico italiano deriva dalla loro natura intrinsecamente ibrida, capace di coniugare l'alta formazione teorica con una dimensione laboratoriale e applicativa che non trova eguali in altri percorsi accademici. Gli ITS non sono semplici centri di formazione, ma ecosistemi dove le imprese non agiscono come spettatori passivi, bensì come co-protagonisti della governance e della didattica. I dati del monitoraggio nazionale curati da INDIRE indicano che le aziende partner contribuiscono in modo determinante, rappresentando circa il 48% delle partnership delle Fondazioni, a cui si aggiunge un ulteriore 4% di associazioni imprenditoriali. Questa forte integrazione garantisce un'occupabilità pressoché certa: l'84-87% dei diplomati trova lavoro entro un anno dal conseguimento del titolo, e in oltre il 93% dei casi l'impiego è perfettamente coerente con il percorso di studi svolto.

La riforma del 2022 e le seguenti attuazioni hanno ulteriormente potenziato questo ruolo, stabilizzando i finanziamenti attraverso il Fondo per l'istruzione tecnologica superiore e introducendo un monitoraggio premiale basato sull'efficacia occupazionale. Gli ITS Academy sono dunque diventati un pilastro della Missione 4 del PNRR, con investimenti massicci volti a raddoppiare il numero degli iscritti e a potenziare i laboratori, rendendoli infrastrutture tecnologiche

a disposizione del territorio. Questa centralità è anche una risposta alla crisi demografica: in un Paese con sempre meno giovani e con un elevato numero di NEET, massimizzare il talento attraverso percorsi rapidi e certi è una necessità sociale oltre che economica.

Attualmente gli ITS Academy sono organizzati in 10 aree tecnologiche strategiche per lo sviluppo economico e industriale del Paese:

1. Energia
2. Mobilità sostenibile e logistica
3. Chimica e nuove tecnologie della vita
4. Sistema agroalimentare
5. Sistema casa e ambiente costruito
6. Meccatronica
7. Sistema moda
8. Servizi alle imprese e agli enti senza fini di lucro
9. Tecnologie per i beni culturali e il turismo
10. Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati

Le opportunità di lavoro per i diplomati ITS Academy

I dati del Sistema Informativo Excelsior per il 2025 evidenziano una domanda crescente di diplomati ITS Academy, riflettendo la necessità delle imprese di integrare figure tecniche in grado di gestire la complessità dei nuovi paradigmi produttivi. Complessivamente, le imprese italiane hanno programmato l'attivazione di circa 117.000 contratti per diplomati ITS nel corso del 2025.[3] Questo numero, pur rappresentando una quota contenuta rispetto al totale delle entrate (circa il 2% della domanda complessiva), è caratterizzato da un valore strategico altissimo.

Tuttavia, l'analisi mette in luce un paradosso critico: a fronte di una domanda robusta, la difficoltà di reperimento di questi profili è la più elevata tra tutti i titoli di studio, raggiungendo il 57,3%. In termini assoluti, ciò significa che oltre 67.000 posizioni per tecnici superiori rischiano di rimanere vacanti o di essere coperte con estremo ritardo. Questo mismatch strutturale è alimentato sia da una carenza quantitativa di diplomati in uscita dal sistema ITS, sia da una discrepanza qualitativa tra le specializzazioni offerte e le esigenze specifiche delle singole filiere locali.

[3] I dati annuali del Sistema Informativo Excelsior presentati fano riferimento alle entrate programmate dalle imprese italiane con dipendenti dei settori primario, industria e servizi in termini di attivazioni di contratti di lavoro con almeno 20 giorni lavorativi.

Tabella 1 – Entrate programmate dalle imprese italiane nel 2025 per livello di istruzione richiesto

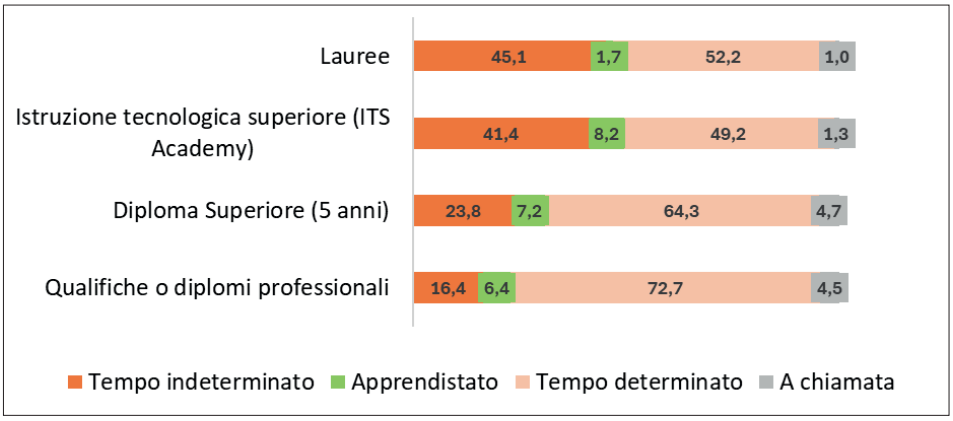
	Entrate programmate (v.a.)*	Difficoltà di reperimento (%)
Lauree	673.000	50,9
Istruzione tecnologica superiore (ITS Academy)	117.000	57,3
Diploma Superiore (5 anni)	1.337.000	47,4
Qualifiche o diplomi professionali	2.300.000	47,0

*Valori arrotondati alle centinaia

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Sistema Informativo Excelsior, 2025

L'analisi dei contratti d'ingresso mostra che le imprese sono disposte a offrire condizioni d'impiego migliori per attrarre questi talenti. Il 41,4% dei contratti programmati per i diplomati ITS è a tempo indeterminato, una percentuale significativamente superiore rispetto a quella riservata ai diplomati di scuola superiore o ai qualificati professionali. Il tempo determinato copre il 49,2% delle entrate, mentre l'apprendistato, fondamentale per completare la specializzazione on the job, rappresenta l'8,2% dei casi.

Grafico 1 - Entrate programmate dalle imprese italiane nel 2025 per tipo di contratto e livello di istruzione

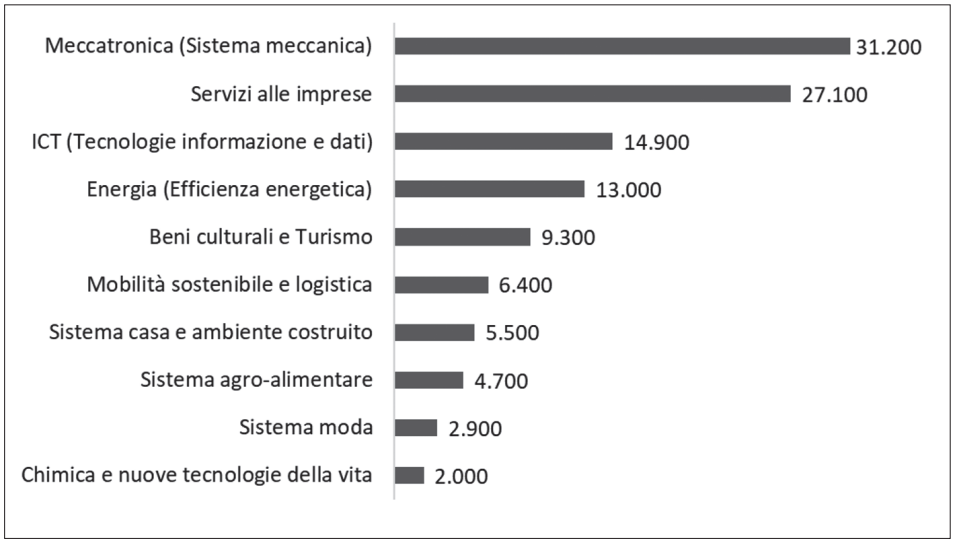


Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Sistema Informativo Excelsior, 2025

Aree tecnologiche maggiormente richieste

Il fabbisogno di tecnici superiori per il 2025 si articola nelle dieci aree tecnologiche che definiscono l'offerta degli ITS Academy, ciascuna rispondente a specifiche sfide della modernizzazione industriale.

Grafico 2 – Entrate programmate dalle imprese italiane nel 2025 per tipo di contratto e area tecnologica degli ITS Academy



Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Sistema Informativo Excelsior, 2025

L'area della Meccatronica (Sistema meccanica) continua a detenere il primato della domanda, con 31.200 ingressi programmati. Questo settore è il motore della trasformazione verso l'Industria 4.0, richiedendo professionisti in grado di integrare meccanica, elettronica e informatica per la gestione di sistemi automatizzati e robotici.

Al secondo posto si posiziona l'area dei Servizi alle imprese, con una domanda di 27.100 unità. Questo ambito riflette la terziarizzazione dell'economia e la necessità di tecnici esperti in marketing digitale, gestione delle commesse e internazionalizzazione. L'area dell'ICT (Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati) segue con 14.900 richieste. Sebbene numericamente inferiore alla meccatronica, in questo settore la difficoltà di reperimento tocca i picchi più alti, poiché le competenze in intelligenza artificiale, cybersecurity e gestione dei Big Data sono contese da ogni comparto economico.

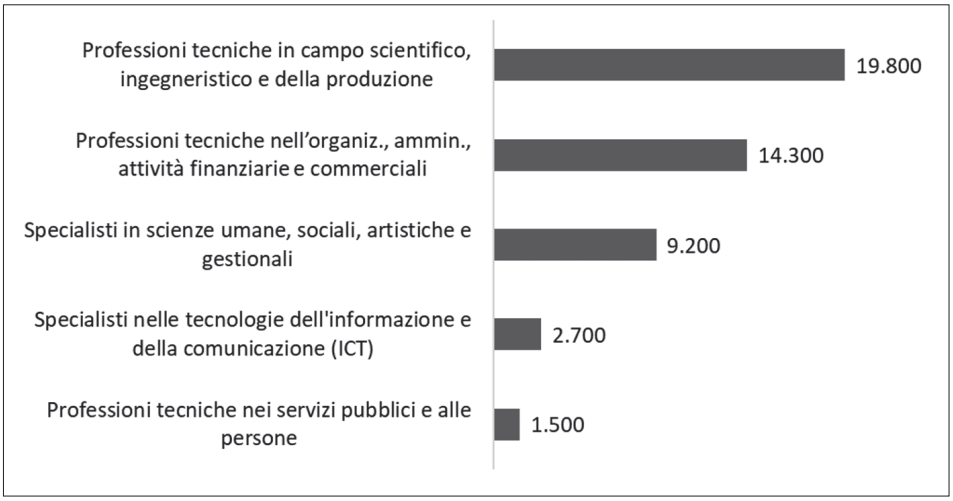
Notevole è anche l'incremento della domanda nell'area Energia (13.000 ingressi), trainata dagli investimenti nella transizione ecologica e nella sostenibilità degli impianti industriali e civili.

L'area dei Beni culturali e del turismo (9.300 richieste) evidenzia la necessità di rinnovare l'offerta turistica nazionale attraverso competenze digitali applicate alla promozione del patrimonio.

Profili professionali richiesti e difficili da reperire

L'analisi dei profili professionali mette in luce la figura del "tecnico superiore" come un ruolo ad alta qualificazione, orientato alla progettazione, al controllo e alla valorizzazione di processi complessi. Tra le figure più cercate spiccano le professioni in campo scientifico, ingegneristico e della produzione (19.800 entrate). Seguono le professioni tecniche nell'organizzazione, amministrazione, attività finanziarie e commerciali (14.300), gli specialisti nelle scienze umane, sociali, artistiche e gestionali (9.200), gli specialisti nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (2.700) e le professioni tecniche nei servizi pubblici e alle persone (1.500).

Grafico 3 – I profili professionali con diploma ITS Academy più richiesti nel 2025



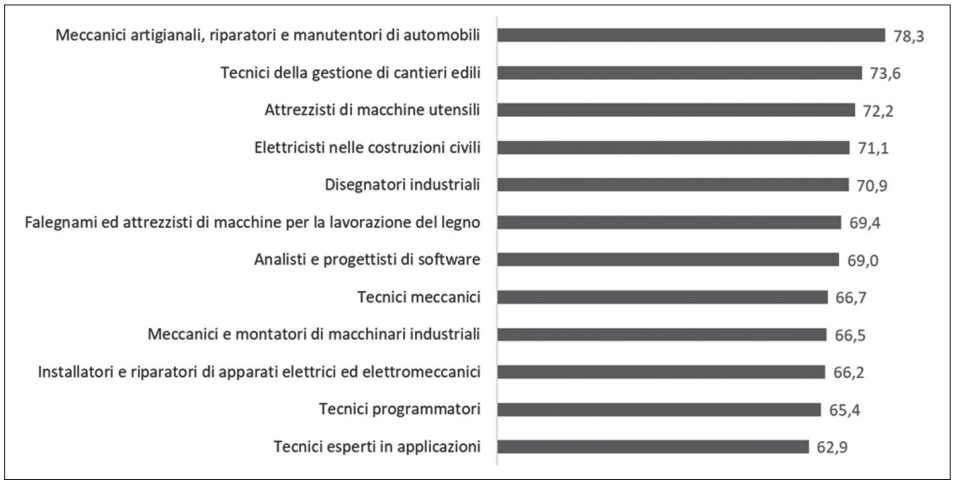
Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Sistema Informativo Excelsior, 2025

I profili professionali con diploma ITS Academy più difficili da reperire sono soprattutto quelle tecniche e operative legate alla manifattura, all'edilizia e all'artigianato. In cima alla classifica delle professioni più difficili da reperire ci sono figure come meccanici (il 78,3% è di difficile reperimento), tecnici di cantieri edili (73,6%), attrezzisti (72,2%) ed elettricisti (71,1%), tutte con livelli di difficoltà molto elevati. Accanto a queste figure, emerge con forza anche tutta l'area della meccanica e della produzione industriale. Disegnatori industriali (70,9%), tecnici meccanici (66,7%), montatori (66,5%) e installatori e riparatori (66,2%) restano difficili da reperire, a conferma del fatto che questa filiera continua a essere centrale per il sistema produttivo, ma allo stesso tempo soffre di un persistente mismatch. Qui il ruolo degli ITS è particolarmente strategico,

perché si tratta di ambiti in cui la formazione tecnica avanzata, fortemente integrata con le imprese, può fare davvero la differenza.

Interessante è anche il confronto con le professioni ICT. Analisti, programmatori ed esperti in applicazioni risultano sì difficili da trovare, ma con livelli leggermente più bassi rispetto alle figure tecniche tradizionali (rispettivamente 69,0% e 65,4%). Questo può indicare che, pur in presenza di una forte domanda, l'offerta formativa in ambito digitale è oggi più ampia e attrattiva, e forse anche più capace di intercettare l'interesse dei giovani. In altre parole, il mismatch esiste anche qui, ma appare meno critico rispetto a quello delle professioni tecniche "classiche".

Grafico 4 – I profili professionali con diploma ITS Academy più difficili da reperire nel 2025



Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali,
Sistema Informativo Excelsior, 2025

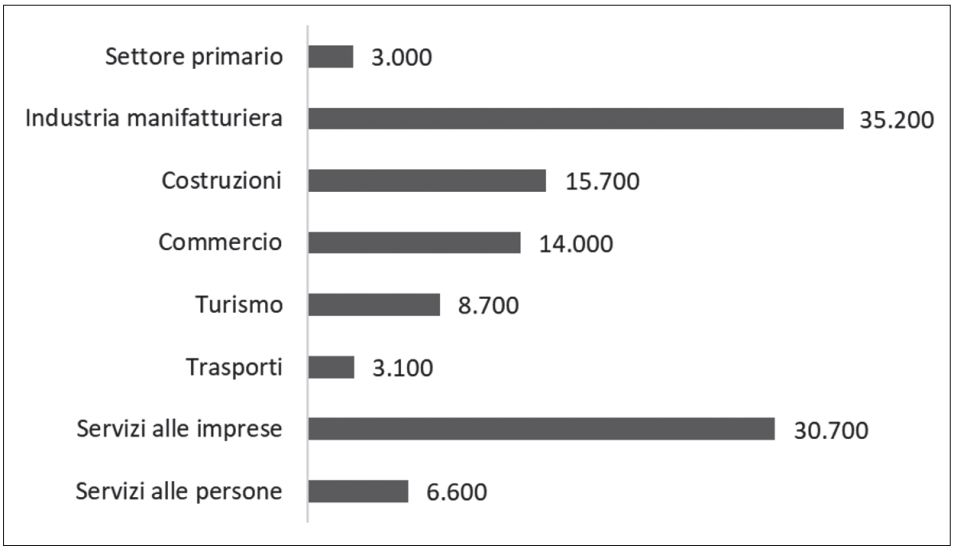
Infine, non va trascurato il dato relativo alle professioni artigianali, come quelle legate alla lavorazione del legno (69,4%), che continuano a registrare difficoltà elevate. In questo caso emerge con evidenza un problema strutturale: la perdita progressiva di competenze e il ridotto ricambio generazionale, che rischiano di indebolire intere filiere produttive.

Nel complesso, più che una carenza quantitativa di diplomati ITS, i dati sembrano indicare un disallineamento qualitativo tra domanda e offerta: le imprese cercano profili con competenze tecniche solide, immediatamente spendibili e spesso integrate con esperienza pratica, mentre il sistema formativo fatica ancora, in alcuni casi, a rispondere in modo pienamente coerente. È proprio su questo terreno che gli ITS possono giocare un ruolo decisivo, rafforzando ulteriormente il legame con le imprese e contribuendo a rendere più attrattive e visibili queste professioni.

In quali settori economici si concentrano le opportunità

La domanda di diplomati ITS nel 2025 non è limitata alla sola industria manifatturiera, pur rimanendo questo il suo nucleo storico. Le opportunità si stanno espandendo rapidamente nei settori dei Servizi, che ormai assorbono oltre la metà della domanda complessiva di diplomi tecnici. Emerge con forza il ruolo del settore delle Costruzioni, dove la spinta verso la "casa intelligente" e l'efficientamento degli edifici richiede tecnici superiori per la domotica e la gestione ambientale. I settori del commercio e del turismo, tradizionalmente legato a qualifiche di livello inferiore, sta evolvendo verso la ricerca di figure ITS, ad esempio per la gestione digitale delle strutture e la valorizzazione tecnologica dei beni culturali. Infine, l'agroalimentare si conferma un settore strategico dove la domanda è trainata dall'adozione dell'agricoltura 4.0, che richiede tecnici esperti in biosicurezza, tracciabilità e gestione sostenibile delle filiere agricole.

Grafico 5 - Entrate programmate dalle imprese italiane nel 2025 per settore economico



Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Sistema Informativo Excelsior, 2025

All'interno dei servizi, il comparto dell'Informatica e delle telecomunicazioni guida la richiesta, insieme ai servizi di consulenza e alle attività finanziarie e assicurative.

Nell'industria, i settori a maggior intensità tecnologica rimangono i principali sbocchi. La Fabbricazione di macchinari e attrezzature e l'Industria metallurgica continuano a essere i motori della richiesta di tecnici meccatronici.

I primi cinque settori manifatturieri per numero di entrate di diplomati ITS Academy	Entrate	Quota % su totale Industria
Ind. fabbric. macchin. e attrezzature e dei mezzi di trasporto	11.400	32,4
Industrie metallurgiche e dei prodotti in metallo	8.300	23,6
Industrie alimentari, delle bevande e del tabacco	4.400	12,4
Industrie elettriche, elettroniche, ottiche e medicali	2.600	7,4
Industrie tessili, dell'abbigliamento e calzature	2.600	7,3

I primi cinque settori dei servizi con il maggior numero di entrate di diplomati ITS	Entrate	Quota % su totale Servizi
Servizi dei media e della comunicazione	10.300	16,3
Servizi informatici e delle telecomunicazioni	10.200	16,1
Servizi di alloggio e ristorazione; servizi turistici	8.700	13,7
Servizi avanzati di supporto alle imprese	6.400	10,1
Commercio all'ingrosso	6.100	9,6

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali,
Sistema Informativo Excelsior, 2025

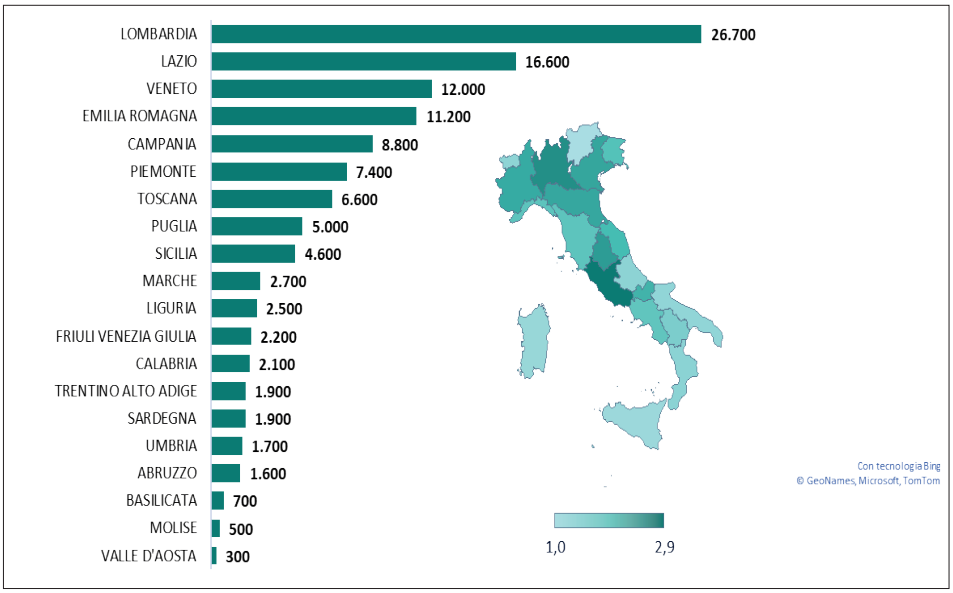
In quali territori si concentrano le opportunità

La geografia del fabbisogno ITS nel 2025 riflette la vocazione produttiva delle diverse macro-aree italiane, ma evidenzia anche nuove dinamiche regionali. Il Nord Italia si conferma come l'area con la domanda più solida e orientata all'alta tecnologia. Quest'area concentra il 39% della domanda complessiva. Seguono il Nord Est con il 24%, il Sud e le Isole con il 21% e, infine, il Centro con il 16%.

La distribuzione della domanda di diplomati ITS Academy tra le regioni italiane vede una netta prevalenza della Lombardia, con ben 26.700 entrate di diplomati superiori ITS, circa il 22% sul totale degli ingressi stimati nel 2025, seguita dal Lazio con 16.600 entrate, dal Veneto con 12mila, dall'Emilia Romagna con 11.200, dalla Campania con 8.800 e dal Piemonte con 7400 entrate.

È interessante vedere anche la percentuale della presenza di diplomati ITS Academy sul totale delle entrate programmate. La percentuale media di entrate dei diplomati ITS Academy sul totale nel 2025 è del 2%. In questo caso troviamo il Lazio con una percentuale più alta, prevista al 2,9%, seguita dalla Lombardia con il 2,6%, dall'Umbria con il 2,4%, dal Veneto e dall'Emilia Romagna con il 2,3%.

Grafico 6 - Entrate programmate di diplomati ITS Academy per regione (v.a. e nella cartina % sul totale)



Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Sistema Informativo Excelsior, 2025

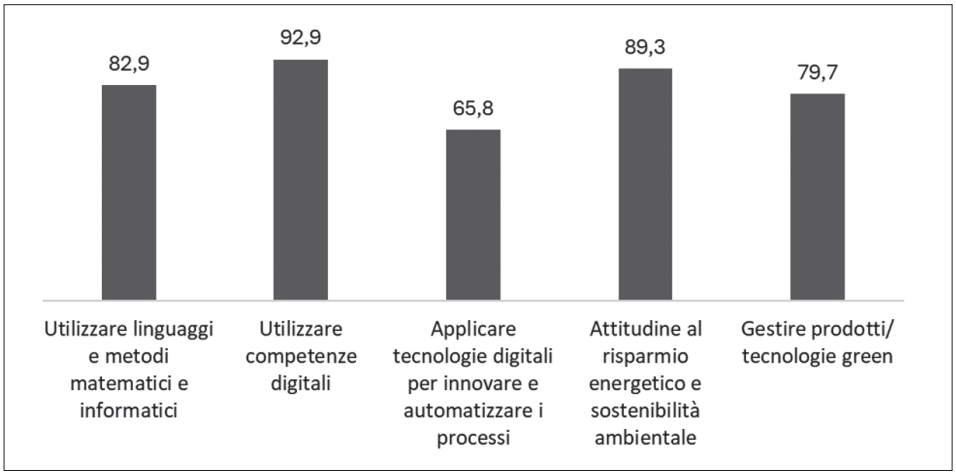
Competenze maggiormente ricercate

L'indagine Excelsior 2025 non si limita a censire i titoli di studio, ma scava in profondità nei set di competenze richiesti, delineando un profilo professionale ibrido dove le conoscenze tecniche sono integrate da abilità trasversali e digitali.

La padronanza delle tecnologie digitali è ormai un requisito trasversale. Per i tecnici ITS, le imprese non cercano solo l'alfabetizzazione informatica, ma la capacità di governare strumenti avanzati: intelligenza artificiale, machine learning, cloud computing e protocolli di cybersecurity. Il "fattore umano" è considerato decisivo non come sostituto, ma come valorizzatore della tecnologia, specialmente per gestire la riduzione della forza lavoro attesa a causa del calo demografico.

L'attitudine al risparmio energetico e la sensibilità alla riduzione dell'impatto ambientale sono competenze chiave per i diplomati ITS Academy ricercati dalle imprese. Nell'ambito dell'energia e della meccatronica, la capacità di progettare soluzioni a bassa impronta di carbonio è un requisito discriminante per l'assunzione.

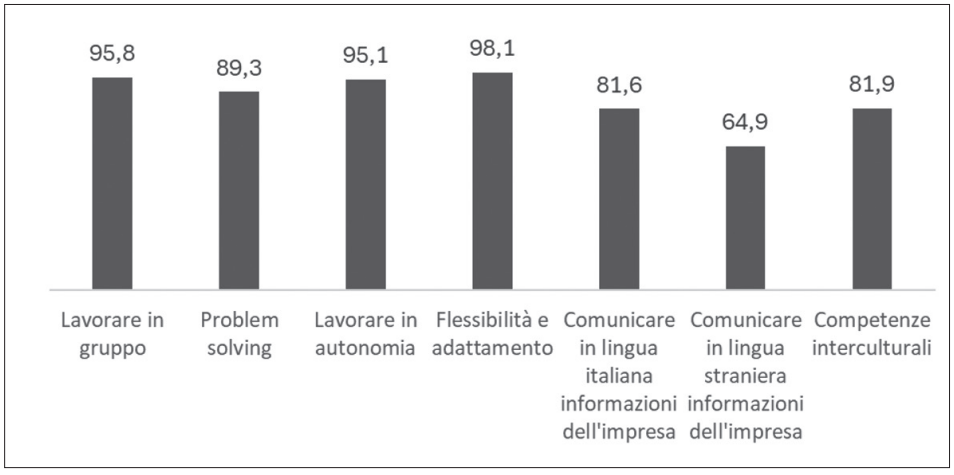
Grafico 7 – Competenze digitali e green richieste ai diplomati ITS Academy nel 2025 (% sul totale diplomati ricercati)



Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Sistema Informativo Excelsior, 2025

Le imprese privilegiano candidati che dimostrano flessibilità e capacità di adattamento, ritenute fondamentali per operare in contesti produttivi in rapida evoluzione. Tra le principali soft skills richieste, le imprese segnalano nell'ordine, capacità di lavorare in gruppo, lavorare in autonomia e il problem solving.

Grafico 8 – Soft skill richieste ai diplomati ITS Academy nel 2025 (% sul totale diplomati ricercati)



Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Sistema Informativo Excelsior, 2025

Sfide e opportunità alla luce della Riforma 4+2

La pubblicazione della Legge 8 agosto 2024, n. 121 ha introdotto la riforma della filiera formativa tecnologico-professionale, segnando una svolta storica per l'istruzione tecnica in Italia. Il cosiddetto "Modello 4+2" mira a creare un percorso fluido che porti gli studenti dal diploma quadriennale della scuola superiore direttamente ai percorsi biennali degli ITS Academy.

La riforma prevede una ristrutturazione profonda della didattica, che diventa meno frontale e più laboratoriale. Gli studenti possono completare il ciclo secondario in quattro anni, con un potenziamento delle materie STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica) e delle lingue straniere. Questo accorciamento non è una riduzione dei contenuti, ma una loro redistribuzione che favorisce l'accesso anticipato alla formazione specialistica terziaria.

Le opportunità principali della riforma includono:

– contatti precoci con le imprese: gli studenti trascorrono un monte ore significativo in azienda tramite FSL e apprendistato, ricevendo spesso proposte di lavoro ancor prima del termine degli studi;
– docenti esperti dal mondo del lavoro: la legge permette la stipula di contratti con professionisti e manager aziendali per attività di insegnamento e formazione pratica in aula;
– reti e campus: la creazione di "Campus" territoriali integra scuole e centri di formazione professionale, ITS Academy, università e poli tecnico-professionali, ottimizzando l'uso di infrastrutture e laboratori.

La sfida principale risiede nel cambio di paradigma culturale necessario per far accettare questo modello a famiglie e docenti. È essenziale che il diploma quadriennale mantenga lo stesso valore legale e qualitativo del quinquennale, garantendo sia l'accesso al mondo del lavoro che la possibilità di proseguire gli studi universitari. Inoltre, il monitoraggio costante degli apprendimenti (tramite INVALSI) e della coerenza degli sbocchi occupazionali sarà fondamentale per validare l'efficacia della sperimentazione del biennio 2024-2025 e 2025-2026 e l'avvio della fase ordinamentale dal 2026-2027.

Conclusioni

L'analisi dei fabbisogni professionali condotta attraverso il sistema Excelsior restituisce l'immagine di un'Italia produttiva che vede negli ITS Academy uno strumento importante per vincere la sfida dell'innovazione e della sostenibilità. Tuttavia, l'elevato mismatch segnalato indica che la strada per un perfetto allineamento tra scuola e impresa è ancora lunga e richiede uno sforzo corale.

Il mismatch tra domanda e offerta di lavoro nel mercato italiano evidenzia la necessità di investire ulteriormente negli ITS Academy. Questi istituti rappresentano una soluzione strategica per formare tecnici altamente qualificati, capaci di rispondere alle esigenze delle imprese e di contribuire alla competitività del Paese. È fondamentale promuovere una maggiore consapevolezza tra i giovani e soprattutto nelle loro famiglie riguardo alle opportunità offerte dagli ITS, ampliando l'accesso a questi percorsi formativi e rafforzando la collaborazione tra imprese e istituzioni educative.

In questo scenario, il Sistema Camerale svolge un ruolo di "collante" e facilitatore essenziale per le economie locali. Le Camere di Commercio non sono solo i gestori insieme al Ministero del Lavoro dei dati Excelsior, ma agiscono come attori attivi nel raccordo scuola-lavoro attraverso molteplici leve:

- orientamento strategico: portali come ExcelsiOrienta e strumenti ludico-educativi come l'Orientagame aiutano i giovani a mappare le proprie passioni verso le professioni del futuro;
- certificazione delle competenze: il ruolo camerale nella certificazione delle competenze acquisite in contesti reali (FSL, apprendistato) garantisce alle imprese la qualità dei profili in uscita e agli studenti una maggiore trasparenza del proprio percorso;
- governance della Riforma: le Camere di Commercio supportano la realizzazione dei Campus e la stipula degli accordi di partenariato previsti dalla Riforma 4+2, mettendo a disposizione la loro profonda conoscenza del tessuto imprenditoriale locale;
- supporto alla Digitalizzazione: attraverso i Punti Impresa Digitale (PID) e i bandi dedicati alla trasformazione 4.0, il sistema camerale stimola la domanda di innovazione nelle PMI, creando lo spazio occupazionale dove i diplomati ITS potranno esprimere il loro potenziale.

La Programmazione Europea 2028-2034

MATTIA DOLCI[1]

Il Quadro Finanziario Pluriennale (QFP) rappresenta il principale strumento con il quale l'Unione Europea (UE) stabilisce la struttura e i limiti massimi della propria spesa. L'art. 312 del Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea, oltre a stabilirne la sua durata per un "*periodo di almeno cinque anni*", ne ha istituzionalizzato l'iter approvativo, superando così l'approccio interistituzionale che ha caratterizzato i primi cicli di programmazione. Dal 1988, anno del primo accordo istituzionale contenente le disposizioni finanziarie del pacchetto Delors I, l'UE ha approvato altri 5 QFP portandone l'estensione a sette anni. Tale periodo, infatti, è stato ritenuto dalle istituzioni europee idoneo a garantire un migliore equilibrio tra prevedibilità della spesa e necessità ad adeguarla alle eventuali nuove priorità emergenti.

Il QFP viene approvato tramite la procedura legislativa speciale che prevede l'intervento congiunto del Consiglio dell'Unione europea e del Parlamento Europeo. Nello specifico, il Consiglio delibera all'unanimità, previa approvazione a maggioranza assoluta del Parlamento Europeo. Quest'ultimo, infatti, può solamente adottare o rigettare la proposta del Consiglio, ma non emendarla. Infine, il Trattato prevede la possibilità per il Consiglio europeo di adottare all'unanimità una decisione che consente al Consiglio di deliberare a maggioranza qualificata.

Successivamente, si procede alla formalizzazione della decisione sulle risorse proprie dell'UE, ovvero delle fonti di entrate dirette, mediante:

- l'accordo unanime nel Consiglio dell'UE di tutti gli stati membri;
- il parere del Parlamento europeo;
- l'approvazione a livello nazionale di ogni paese dell'UE.

Infine, attraverso la procedura legislativa ordinaria, il Consiglio dell'UE e il Parlamento europeo adottano le norme per i programmi di finanziamento.

Il QFP 2028-2034

La Commissione ha presentato nel luglio 2025 la proposta di regolamento sul **QFP 2028-2034**, contenente sia i volumi totali che le puntuali suddivisioni

[1] Executive Partner Programmazione pubblica e mercato del lavoro - PTS.

per rubriche delle risorse. Lo stanziamento complessivo è pari a prezzi correnti a circa **1.984,8 miliardi di €** (corrispondenti a circa 1.763 miliardi di € a prezzi 2025) **pari all'1,26% del Reddito Nazionale Lordo** (RNL) dell'UE-27. Dal totale attualmente programmato una parte corrispondente a **168 miliardi di €**, pari allo **0,11% del RNL, sarà destinato al rimborso del debito contratto per il finanziamento del NextGenerationEU**.

La seguente tabella enuclea le principali innovazioni del prossimo QFP, rispetto a quello 2021-2027 attualmente in vigore:

	QFP 2021-2027	QFP 2028-2034
Programmi	52	16
Rubriche principali di spesa	7	4
Strumenti speciali	8	3
Risorse proprie	/	5
Obiettivo di spesa per il clima	30%	35%
Programmi/piani operativi	540 programmi	27 piani di partenariato

Il nuovo quadro finanziario pluriennale sarà composto da **4 macroaree** fondamentali per lo sviluppo dell'Unione Europea, cui si affiancherebbero uno "*strumento di flessibilità*" e una "*riserva per l'Ucraina*".

La **Rubrica I** riguarderà la "***Coesione economica, sociale e territoriale, agricoltura, prosperità e sicurezza rurale e marittima***" e avrà una dotazione assegnata pari a **1.062,2 miliardi di €** a prezzi correnti, corrispondenti al 53,7%. L'intento comune è di accorpare in un'unica strategia d'azione **14 fondi** che attualmente, invece, sono distribuiti in 21 programmi diversi. **A corredo** di questo cambiamento andrà considerata l'**attivazione di 27 piani di partenariato nazionali e regionali, presentati da ogni Stato membro**.

La **Rubrica II**, invece, mira a promuovere la "***Competitività, prosperità e sicurezza***" dell'Unione in diversi settori strategici, mediante l'unione di 33 programmi e componenti dell'attuale QFP. In questa Rubrica assumerà un ruolo centrale il Fondo europeo per la competitività che, con una dotazione di **€ 409,3 miliardi** a prezzi correnti, si concentrerebbe su: biotecnologie e bioeconomia, salute, leadership digitale e resilienza, industria della difesa e dello spazio.

Alla **Rubrica III** verrebbero, invece, assegnati **200,3 miliardi di €** a prezzi correnti con l'obiettivo di sostenere l'azione esterna dell'UE attraverso l'implementazione di "***Europa Globale***". Quest'ultima riunirebbe 7 strumenti di finanziamento attuali in un **unico fondo** occupandosi, tra le altre cose, di allargamento, vicinato ed affari globali.

Infine, la **Rubrica IV** "***Amministrazione***" si vedrebbe assegnata una dotazione finanziaria di circa 117,8 miliardi di € a prezzi correnti, finalizzata a sostenere il funzionamento delle istituzioni dell'Unione Europea. La Commissione

europea prevede per il biennio 2028-2030 di abbandonare la politica di stabilità dell'organico, proponendo per le spese non connesse alle retribuzioni un tetto di crescita annua pari al 2%.

Le principali novità per la Politica di Coesione

La costituzione di un nuovo Fondo unico

Nel presentare la sua proposta di QFP la Commissione Europea prevede di fondere in un unico strumento gli attuali fondi unionali, attuati in gestione concorrente, ovvero quelli afferenti alla politica di coesione, alla politica agricola comune (PAC) e quelli relativi agli affari interni. Il nuovo dispositivo finanziario si chiamerebbe "***Fondo europeo per la coesione, l'agricoltura e lo sviluppo rurale, la pesca e la politica marittima, la prosperità e la sicurezza***" e andrebbe ad alimentare i piani di partenariato di nuova concezione. Il Fondo avrebbe una dotazione complessiva pari a 865,1 miliardi di €, pari al 39,5% della spesa totale, così distribuita:

TIPOLOGIA DOTAZIONE	RISORSE ALLOCATE
Dotazione per piani di partenariato	782,9 miliardi di €
Dotazione per lo Strumento dell'UE	71,9 miliardi di €
Dotazione per piano Interreg	10,3 miliardi di €
TOTALE	**865,1 miliardi di €**

Al fine di tutelare le politiche trainanti il "*pacchetto Coesione*" la Commissione intende introdurre delle clausole di salvaguardia nell'ambito dei piani, attraverso la creazione di dotazioni minime dedicate.

Inoltre, anche per la programmazione 2028-2034 verranno riconfermati i criteri di distribuzione delle risorse attualmente in vigore, basati sulla suddivisione delle regioni in tre categorie: più sviluppate, in transizione, meno sviluppate. Proprio a quest'ultime dovrebbe essere garantito di ricevere complessivamente finanziamenti almeno pari a quelli previsti dalla vigente dotazione per la coesione. L'Italia avrebbe quindi a disposizione per le regioni meno sviluppate circa 27 miliardi di €, a prezzi correnti.

La sottostante tabella mostra, invece, il tasso di cofinanziamento nazionale, sulla base della tipologia di Regione potenzialmente destinataria del contributo da parte del proprio governo:

CATEGORIA REGIONE	% COFINANZIAMENTO NAZIONALE
Regione più sviluppata	60%
Regione in transizione	40%
Regione meno sviluppata	15%

Nell'ottica di mantenere un filo diretto con le autorità regionali, la Commissione ha altresì assicurato un coinvolgimento di quest'ultime nella preparazione, attuazione e valutazione dei piani.

La Politica Agricola Comune integrata nel nuovo Fondo unico

La Politica Agricola Comune (PAC), da sempre uno dei pilastri dei fondi a gestione concorrente, verrà inglobata nel "***Fondo europeo per la coesione, l'agricoltura e lo sviluppo rurale, la pesca e la politica marittima, la prosperità e la sicurezza***", perdendo così la sua autonomia in termini di capitoli di bilancio. Per il sostegno al reddito degli agricoltori e dei pescatori la Commissione dovrebbe stanziare 293,7 miliardi di €, dei quali circa 45 miliardi di € dovrebbero già essere disponibili per i beneficiari a partire dal 2028, invece che nella fase di revisione intermedia dei piani. Stando alle prime previsioni di allocazione finanziaria disponibili, l'Italia beneficerebbe di poco più di 31 miliardi di €, dietro a Germania, Spagna e Francia. Il nostro Paese in sede negoziale ha avanzato l'ipotesi di inserire un "*obiettivo rurale*" che vincolerebbe gli Stati stessi a destinare almeno il 10% delle risorse dei piani per interventi in aree rurali.

I piani di partenariato

L'altra grande novità del nuovo QFP riguarda l'**attivazione, nella Rubrica I, di 27 piani di partenariato nazionale e regionale** per incentivare investimenti e risorse in linea con le priorità dell'Unione. In concreto, **si passerebbe dai 540 programmi attuali a 27 piani di partenariato**, con l'aggiunta di un piano Interreg, valutati poi dalla Commissione europea, approvati dal Consiglio e attuati in regime di gestione concorrente.

Il nuovo modello di azione, ideato dalla Commissione nell'ambito della missione della Rubrica I, propone 27 piani di partenariato nazionale e regionale per incentivare investimenti e risorse in linea con le priorità dell'Unione tenendo conto delle sfide interne di ciascuno Stato membro. Pertanto, l'efficace attuazione di tali piani è subordinata all'erogazione di finanziamenti. Nella proposta di QFP, ufficialmente presentata dalla Commissione, ai piani di partenariato

nazionale e regionale verrebbe ricompresa anche una quota di 50 miliardi di € provenienti dal Fondo sociale per il clima.

Operativamente, gli Stati membri avranno la responsabilità di fornire all'UE la descrizione specifica delle misure e delle relative coperture economiche, evidenziando i costi stimati, gli obiettivi generali e specifici, l'elenco delle tappe e gli obiettivi previsti, oltreché la data di completamento indicativa. Gli Stati membri avranno altresì la possibilità di integrare in ottica di complementarità fonti di finanziamento di diversa natura.

Al termine delle interlocuzioni con tutti gli *stakeholders* di sistema, i piani predisposti dagli Stati membri dovranno essere inviati per l'opportuna valutazione alla Commissione Europea, di norma entro il 31 gennaio 2028. Come per molte iniziative della Programmazione europea 2021-2027, anche per i nuovi piani di partenariato sarà previsto un riesame intermedio obbligatorio, da svolgersi entro il 31 marzo 2031. L'individuazione delle Autorità di Gestione, delle Autorità di Audit e di uno o più organismi pagatori sarà effettuata dagli Stati membri.

Sul versante dei pagamenti, ogni anno gli Stati membri potranno presentare alla Commissione fino a sei domande di pagamento. Gli importi riferiti ad una domanda dovranno per forza corrispondere agli importi giustificati dal conseguimento di:

- traguardi qualitativi;
- traguardi quantitativi;
- corrispondenti realizzazioni per altri interventi.

La Commissione europea potrà procedere all'effettuazione del pagamento entro due mesi dal ricevimento della medesima domanda, nonostante restino in vigore le clausole per l'interruzione dei termini e le sospensioni di pagamento. Tutti i piani, infatti, dovranno rispettare sia le condizioni orizzontali, rappresentate dalla Carta dei diritti fondamentali dell'UE e dal rispetto Stato di diritto, che i principi di parità di genere e di "*non arrecare un danno significativo*" all'ambiente. Gli Stati membri dovranno poi illustrare le modalità con le quali i loro piani contribuiranno al completamento del mercato unico e al rispetto dei piani strutturali di bilancio a medio termine da loro stessi sottoscritti.

In sintesi, l'approvazione dei piani di partenariato sancirà il passaggio di queste politiche da un approccio imperniato sull'avanzamento finanziario dei programmi ad un modello di tracciamento della spesa e monitoraggio dei risultati incentrato sul conseguimento di *milestones* e *targets*, come già verificatosi in Italia per l'attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Il Finanziamento Non Collegato ai Costi: best practices attuali e futura applicazione nel QFP 2028-2034

Il Finanziamento Non Collegato ai Costi (FNCC) rappresenta una delle modalità di contributo dell'UE, già riconosciuto nella sua regolazione finanziaria e concretamente adottato nel corso della Programmazione Europea 2014-2020. A partire dal 2019, infatti, questo modello è stato adottato anche all'interno della politica di coesione, andando a finanziare misure legate all'efficienza energetica e alle fonti rinnovabili, a valere sul Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR).

Il Regolamento (UE) 2021/1060, che ha introdotto le disposizioni comuni nell'ambito della politica di coesione per la Programmazione 2021-2027, definisce il FNCC come contributo basato sul soddisfacimento di condizioni o sul conseguimento di risultati.

Secondo i modelli sviluppati dalla "*Direzione Generale per l'Occupazione, gli affari sociali e l'inclusione*" della Commissione Europea tale modalità di sovvenzione:

- permette di superare definitivamente la rendicontazione dei costi;
- sposta il focus del controllo pubblico dalla spesa ai risultati;
- riduce il rischio amministrativo;
- rafforza l'orientamento alle performance.

Le stesse istituzioni europee hanno recentemente individuato il FNCC quale strumento chiave anche per l'attuazione della prossima Programmazione Europea. Questa modalità di finanziamento rappresenta infatti:

- un modello innovativo di rimborso delle sovvenzioni, poiché a differenza dei costi reali, la base per i pagamenti non è costituita dalla spesa effettiva, bensì dal conseguimento dei risultati previsti o dal rispetto delle condizioni stabilite;
- uno strumento di policy, poiché sposta l'attenzione dal "*quanto si ottiene*" al "*cosa si ottiene*", grazie all'utilizzo dei fondi.

Nel caso di FNCC la forma di rimborso non costituisce un'approssimazione del costo reale e non esiste una metodologia ad hoc codificata per la fissazione degli importi, pur rimanendo necessaria una solida giustificazione per la determinazione di tali importi, supportata da dati e analisi affidabili. L'impiego di questa modalità di sovvenzione deve comunque assicurare la ragionevole conformità ai principi di cofinanziamento e nessun doppio finanziamento. Andando più nel dettaglio, il FNCC può essere applicato sia per i rimborsi dalla Commissione agli Stati membri che da quest'ultimi ai beneficiari.

Le sovvenzioni concesse dagli Stati membri ai beneficiari possono assumere la forma di FNCC solo se coperte dal rimborso del contributo dell'Unione nel pieno rispetto delle disposizioni del Regolamento (UE) 2021/1060.

La tabella seguente enuclea i principali vantaggi operativi connessi alla diretta applicazione del Finanziamento Non Collegato ai Costi:

POTENZIALE VANTAGGIO	DIRETTA CONSEGUENZA
Riduzione dei costi e degli oneri amministrativi	I costi sottostanti connessi non dovrebbero essere soggetti a verifiche o audit poiché la Commissione prevede un accordo ex ante sugli importi collegati al soddisfacimento delle condizioni o al conseguimento dei risultati.
Maggior attenzione agli obiettivi di policy	I traguardi sono delineati formalmente tramite la declinazione in obiettivi e condizioni specifiche da parte delle Autorità di gestione competenti per programma.
Sviluppo di politiche più efficaci	I beneficiari possono concentrarsi sul soddisfare le condizioni e raggiungere i risultati necessari per realizzare gli obiettivi grazie al minor aggravio amministrativo.
Capillare allocazione delle risorse	Il raggiungimento di risultati più impegnativi è incentivato dall'istituzione di importi più elevati, come i supplementi per intercettare i target più complessi, con minori probabilità di successo.
Equilibrio tra una dettagliata pianificazione ex-ante e la flessibilità per adattarsi a circostanze impreviste	Gli Stati membri adattano la tempistica delle richieste di pagamento in base ai progressi effettivi, senza essere vincolati a scadenze intermedie specifiche, purché nel rispetto del periodo di idoneità e delle regole finanziarie. Questa flessibilità supporta un approccio più pragmatico e orientato alle prestazioni nell'erogazione dei programmi.
Eventuale adozione di rimborsi a rate	Gli Stati membri monitorano i risultati intermedi per attivare rimborsi parziali, garantendo un flusso finanziario costante e riducendo il rischio di ritardi, in particolare quando i risultati sono attesi su un periodo più lungo.

L'insieme di questi vantaggi è già oggi visibile osservando i dati di applicazione del FNCC nella Programmazione europea 2021-2027. Secondo un report della Corte dei conti europea, questo modello è già diffuso in tutti gli ambiti della politica coesione e concretamente applicato in 11 Stati membri, per un valore di finanziamento complessivo pari a 6,8 miliardi di €. La Commissione europea, da parte sua, ha rilevato come le condizioni di rimborso siano state rispettate e i risultati attesi conseguiti. Infine, proprio la valutazione ex ante dello schema di FNCC applicato al relativo programma, il soddisfacimento delle condizioni abilitanti da parte degli stati membri e il rispetto delle discipline sugli aiuti di stato e sugli appalti pubblici rappresentano per la Commissione stessa la garanzia della corretta procedura d'attuazione del FNCC.

Bibliografia

Unione Europea, "*Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea*", Lisbona, 2007;
Commissione europea, "*Un bilancio dell'UE dinamico per le priorità del futuro - Il quadro finanziario pluriennale 2028-2034*", Bruxelles, 16 luglio 2025;

Camera dei deputati, "*Le proposte della Commissione Europea relative al Quadro finanziario pluriennale dell'UE 2028-2034*" in "*Documentazione per le Commissioni - Esame di atti e documenti dell'Unione Europea*", n. 140, Roma, 2 marzo 2026;

Rubio E, Alcidi C, "*Analisi della proposta della Commissione europea sul QFP per il periodo 2028-2034 - Mappatura dei rischi e delle opportunità per la politica di coesione e lo sviluppo regionale*", Parlamento Europeo, Dipartimento Politiche per lo sviluppo regionale, l'agricoltura e la pesca, marzo 2026;

Unione Europea, "*Regolamento (UE) 2021/1060*", Bruxelles, 24 giugno 2021;

Commissione europea, "*Recommendation paper on Financing Not Linked to Costs - ESF Transnational Network on Simplification*", Publications Office of the European Union, Lussemburgo, 2026;

Commissione europea, "Study on Performance-based schemes: from the RRF to possible approaches under the ERDF/CF and JTF - Final Report"; Publications Office of the European Union, Lussemburgo, 2025;

European Court of Auditors, "*The future of EU Cohesion Policy: Drawing lessons from the past*"; Publications Office of the European Union, Lussemburgo, 2025.

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI[1]



Hachiko – Il tuo miglior amico

(Titolo originale: *Hachi: A Dog's Tale*)

Regia: Lasse Hallström
Cast: Richard Gere (Parker Wilson), Joan Allen (Kate Wilson), Sarah Roemer (Andy Wilson), Cary-Hiroyuki Tagawa (Ken), Jason Alexander (Carl), Erick Avari (Shabir), Davenia McFadden (Mary Anne)
Sceneggiatura: Stephen P. Lindsey
Produttore: Richard Gere, Bill Johnson, Vicki Shigekuni Wong
Soggetto: storia vera del cane Hachikō
Fotografia: Ron Fortunato
Montaggio: Kristina Boden
Musiche: Jan A. P. Kaczmarek
Scenografie: Chad Detwiller
Costumi: Deborah Newhall
Paese ed anno di produzione: USA 2009
Durata: 93'
Formato: Technicolor
Genere: drammatico
Distribuzione in Italia: Lucky Red
Il film è facilmente reperibile in dvd

Per introdurre soggetti giovani alla visione del film che si propone all'attenzione del lettore, film che si ritiene denso di significato e di valore sul piano del sentimento affettivo e più estesamente sul piano esistenziale, fornendo alcune suggestioni rispetto ad una serie di idee e motivi che potranno poi essere da loro riconosciuti come attinenti a questa pregevole opera cinematografica, si può proporre di prestare attenzione ad un simbolo che viene impiegato in matematica per introdurre il concetto di 'infinito'. Si tratta del numero 'otto' in posizione coricata, ovvero orizzontale: ∞. La conformazione del simbolo suggerisce una possibilità di movimento senza fine, e sempre in matematica, con tale simbolo ciò che sembrava impossibile si rende invece possibile e quasi tutti i calcoli diventano praticabili. Anche secondo la visione cristiana il numero otto è associato all'infinito e simboleggia la resurrezione e l'apertura alla vita eterna. Inoltre,

[1] Già professore presso il Dipartimento di Scienze Umane - Università di Verona.

dalla filosofia provengono suggestioni affascinanti essendo associato il numero otto alla speranza, alla fiducia e all'equilibrio. L'otto, per i giapponesi, è un segno fausto della volta celeste, simbolo di infinito e di infinita fedeltà. Infinito, possibilità, movimento senza fine, resurrezione, eternità sono dunque elementi evocati da questo numero, che in giapponese si dice *hachi*, elementi che si rivelano pertinenti alla storia narrata nel film. Se *hachi* in giapponese vuol dire otto, Hachiko - in giapponese Hagikō, dove il suffisso 'kō' è usato come vezzeggiativo - è il nome del protagonista del film del 2009 del regista svedese Lasse Hallström, un cane di razza *akita inu*[2], storica razza giapponese autoctona di cani da lavoro utilizzati sia per la guardia sia per la caccia, un tempo anche per la guerra. Sarà interessante far scoprire, prima o dopo la visione del film, come gli esemplari di questa razza siano animati da un carattere forte e deciso, aperto però al sentimento di attaccamento e di appartenenza all'uomo. L'apertura la si riconosce anche nella grafia in giapponese che esprime il numero otto: 八. Ed è quest'ultima caratteristica, l'apertura, che si attesta come fulcro centrale della storia narrata nel film, remake di un lungometraggio giapponese del 1987, intitolato *Hagikō Monogatari* - letteralmente, *La storia di Hachiko* -, a firma del regista nipponico Seijrō Kōyama, ispirato ad una storia realmente accaduta. Si tratta della vicenda di un cane che aspettò ogni giorno il ritorno del padrone dal lavoro, davanti alla stazione di Shibuya, ora quartiere di Tokyo, ininterrottamente dal 1925 al 1934. Il suo padrone era improvvisamente deceduto mentre teneva una lezione all'università e da quel giorno Hachiko cominciò la sua instancabile attesa.[3] Nel film di Hallström non siamo più in Giappone, come nel primo film dedicato a questo cane, celebrato in nell'isola nipponica come un eroe, bensì in una località nordamericana, e il protagonista maschile, Parker Wilson, non è più un professore universitario di agro-ingegneria, bensì un insegnante di musica in una scuola di ballo.[4] La storia è semplice e lineare, ma per essere profondi non è necessario essere per forza complessi. E per una volta è possibile apprezzare un racconto pienamente comprensibile a fronte del suo svolgersi consequenziale e chiaro. Parker, sia per recarsi al lavoro sia per fare ritorno a casa, prende ogni giorno il treno. Succede che una sera il capostazione gli affida un cucciolo di cane di razza akita, perduto da qualcuno. Il professore

[2] Lasse Hallström ha dedicato all'animale forse più amato dall'uomo altre due pregevoli pellicole: *La mia vita a quattro zampe* (1985) e *Qua la zampa!* (2017).

[3] Nel mese di aprile 1934 venne realizzata dallo scultore Teru Ando una statua in bronzo con le sembianze del cane, la statua fu posta alla stazione di Shibuya. In seguito, fusa per esigenze belliche, fu rimpiazzata con una nuova opera creata alcuni anni dopo la fine della seconda guerra mondiale. Un'altra statua simile venne eretta a Ōdate, la città natale di Hachiko.

[4] Nel 2023 è uscita una terza e nuova versione cinematografica della storia di Hachico, realizzata questa volta in Cina, a firma del regista Xu Ang. Questo nuovo prodotto non è arrivato nelle sale di cinema italiane.

di musica, quando si ritrova tra le mani, ma meglio è dire tra le braccia, il cucciolo, tenta di disfarsene, ma poi esita, forse più per l'inaspettatezza di quel ritrovamento che per una volontà ben definita. Tale volontà si evolve nella scelta di tenerlo con sé, nonostante le aperte proteste della moglie, a motivo del tempo che via via il piccolo akita e il suo 'salvatore' trascorrono assieme. Relazione e fedeltà**:** questi sono dunque i due perni di un sodalizio che si rivelerà inscindibile. Il film mostra quanto sia cruciale per il padrone creare una relazione con il proprio cane. Parker passa tanto tempo con il suo akita, giocando, passeggiando o semplicemente condividendo la quotidianità con lui. Divertenti e commoventi insieme le scene in cui uomo ed animale riposano sullo stesso divano o fanno il bagno nella stessa vasca. Altro tema presente nel film è il valore per gli animali, ma non solo per loro, delle routines: ogni giorno il cane accompagna da casa alla stazione il suo padrone e torna ad attenderlo la sera, alle cinque, al suo ritorno. Questo per più di un anno. Quando il professore viene, come s'è detto, improvvisamente a mancare, il cane mette in atto il suo incrollabile progetto di fedeltà. Interessante è quanto dice all'animale, vedendolo in attesa alla stazione, un amico del professore: 'Il tuo padrone non tornerà più, ed è inutile che Hachiko attenda, ma se Hachiko vuole aspettare, allora Hachiko deve aspettare. Ti auguro una lunga vita Hachi.' Nella frase si nasconde un tema di grande spessore, quello del compito, un compito scelto e voluto. Hachi si assegna quindi un impegno, di fedeltà in questo caso, che mette in pratica con la fiducia assoluta che il suo padrone, in virtù della sua attesa, tornerà. Quasi che quanto l'attesa si fosse fatta più lunga, tanto più sarebbe stato probabile, anzi certo, il ritorno. Da questo punto di vista l'augurio che l'amico dell'insegnante fa al cane, di avere una vita lunga, coincide con la convinzione che l'attesa è già una gioia e che il tempo speso per attendere è un tempo costruttivo, un tempo speso bene. Nel film vi sono molti passaggi felici ed interessanti dal punto di vista educativo, come quando Parker Wilson procede a quattro zampe, come se fosse un cane, tenendo stretta tra i denti una palla. Vorrebbe insegnare ad Hachiko quello che in genere tutti i cani fanno, ovvero il riportare al padrone oggetti da lui scagliati lontano, e per fare questo il professore adotta una postura 'clinica' verso il suo nuovo protetto, ovvero si presta fisicamente a mostrarsi come lui. Un gesto di grande sensibilità verso l'animale. Scoprirà solo in un secondo momento che l'akita è un tipo di cane che, sebbene capace di istaurare con l'uomo, come s'è detto, un legame di appartenenza fortissimo, come si intuisce dal tratteggio della trama, d'altra parte tende a non prestarsi ai suoi giochi, mostrandosi piuttosto indipendente. Il cane protagonista del film *Hachiko - Il tuo miglior amico* non è un cane umanizzato, come spesso capita di vedere al cinema, bensì un essere vivente con una sua propria forma di intelligenza e con sue proprie esigenze. Qui è possibile aprire un capitolo, interessante, sempre dal punto di vista

educativo, sulla necessità di agire sulla base delle caratteristiche peculiari di qualsiasi animale, ragionando su quanto si possa di volta in volta pretendere in termini di abitudini e di comportamento, e quanto invece ci si debba porre dei limiti, per una questione di rispetto, verso ogni essere vivente, che ha i suoi propri tempi e modi di essere, le sue proprie esigenze, di volta in volta differenti. La postura che assume il professore di musica dimostra che l'incontro con il suo nuovo compagno, proprio per via delle sue qualità singolari, lo ha portato a mutare un punto di vista, forse all'inizio stereotipato, del tutto umano, con uno spostamento ad un nuovo punto di vista, del tutto, o quasi, canino. Sicché Hachiko lo costringe ad un'attenzione e un ascolto particolari, si potrebbe dire creativi in virtù della sua differenza rispetto agli altri suoi simili di razze diverse. Per questo particolare animale, per Hachiko, il professor Parker deve avere occhi e orecchi nuovi. D'altra parte, il numero otto coricato, simbolo dell'infinito, con la sua forma, evoca proprio due occhi. Ed è principalmente con gli occhi che il cane e il suo padrone comunicano, ponendo il tema dello sguardo come altro elemento centrale del racconto. In più di un'inquadratura sullo schermo compaiono gli occhi del cane, e guardandoli si prova la sensazione della profondità, una profondità di cui non si vede la fine, appunto, infinita. Una delle cifre più interessanti del film consiste d'altra parte nelle numerose visioni soggettive a misura di animale che il regista ha deciso di inserire nella sua opera. Frequentemente lo spettatore guarda attraverso gli occhi di Hachiko. Si tratta di scene e sequenze quasi in bianco e nero, con la presenza di lievi coloriture tendenti al rosa e al blu. Sembra che sia in questo modo che i cani vedono la realtà che li circonda. Il pregio di questa scelta di regia sta nel fatto che ogni tanto, improvvisamente, lo spettatore si ritrova nei panni, per così dire, dell'animale protagonista della vicenda, con un probabile aumento della simpatia e dell'empatia nei suoi confronti. *Hachiko - Il tuo miglior amico* si propone dunque come una parabola di grande significato sul valore di due vite, quella del cane e quella del suo padrone, che si traducono in un continuo dono reciproco. E struggente è la scena della visione finale in cui, con gli occhi di Hachiko quasi al temine dei suoi giorni, lo spettatore vede l'amato padrone rispuntare sorridente dell'uscita della stazione.

La famiglia in Italia nel 2025: sue vicende e sviluppi

RENATO MION[1]

Nel nostro ormai periodico incontro sul tema della famiglia in Italia sarà nostro compito, peraltro non facile, aggiornare ed approfondire alcuni particolari elementi di studio che l'hanno attraversata in questo tempo. È possibile farlo attraverso la disponibilità di vari studi scientifici (socio-demografici) di indiscutibile valore, presentati in questi mesi dai vari Centri di ricerca, come l'ISTAT e l'Eurispes, dalla diffusione capillare nelle varie rubriche dei quotidiani di opinione pubblica (*Corriere della Sera, Stampa, Avvenire*...), dalle riviste scientifiche *(Vita e Pensiero, La Nuova Italia, Orientamenti Pedagogici)*, dalle case editrici (*Eurostat, Giunti, il Mulino, Franco Angeli, Erickson, Carocci, ecc.*), che ne affrontano le varie problematiche. Anche il nostro studio, più limitato, vuole essere però un modesto contributo alla conoscenza di questa fondamentale realtà sociale. Lo facciamo secondo due direttrici, una demografica, attraverso le più recenti riflessioni, e indagini sociodemografiche dell'ISTAT, e l'altra socio-politica, attraverso l'accurata ricerca sociologica, in ambito italiano, realizzata dal CISF quest'anno[2].

1. Le recenti trasformazioni nelle strutture familiari secondo i dati lSTAT 2025

Negli ultimi decenni le famiglie hanno subito profonde trasformazioni in seguito alle varie dinamiche demografiche, dall'allungamento della vita, alla fecondità sempre più ridotta, ai vari mutamenti sociali, che hanno indotto rilevanti cambiamenti nel processo di formazione, di stabilizzazione e di scioglimento delle famiglie stesse.

Nel 2023-24, all'interno dei Paesi dell'UE27 la dimensione della famiglia si è attestata sulla media di 2,3 componenti, come in Spagna (2,3), mentre in Italia si è ridotta al 2,2 e in Germania è scesa al 2,0 figli per coppia. Le famiglie monopersonali, costituite da persone che vivono da sole, rappresentano più di un

[1] Professore emerito Ordinario di Sociologia della Famiglia e della Gioventù. Università Pontificia Salesiana di Roma.

[2] Centro Internazionale Studi Famiglia-CISF, *Il fragile domani. La famiglia alla prova della contemporaneità*, CISF-Family Report 2025*,* Cinisello Balsamo, San Paolo, 2025, p. 270.

terzo del totale (35%) nel 2023, ma le differenze tra Paesi rimangono più ampie, con la Germania al 41,1%, la Francia al 38,8% da un lato e la Spagna al 27,3% dall'altro. Negli ultimi decenni sono aumentate, e oggi si presentano in continua crescita, soprattutto in Francia. In Italia, il numero delle famiglie ha raggiunto i 26,4 milioni, in crescita di circa 650mila famiglie rispetto all'anno precedente e di 4,2 milioni in confronto a 20 anni prima, e, ciò nonostante, il calo della popolazione complessiva. Esso è stato trainato dall'aumento delle dimensioni ridotte della famiglia, che, in linea con le dimensioni della popolazione, negli ultimi anni ha, talora anche rallentato.

La dimensione media delle famiglie è oggi di 2,2 membri, quelle di 4 componenti sono il 13,5%, mentre quelle di 5 componenti o più restano poco diffuse (4%). La semplificazione delle strutture famigliari, accentuatasi nell'ultimo decennio, è tale che nel 2023-2024 più della metà delle famiglie è composta da persone sole (36,2%) o da coppie senza figli (19,4%). Le coppie con figli (senza altre persone) scendono al 28,2% (erano il 40,2% all'inizio degli anni Duemila e il 34,6% dieci anni fa); aumentano invece le famiglie di genitori soli con figli, raggiungendo il 10%. Nel prossimo futuro queste tendenze sono destinate ad accentuarsi.

1.1. Bilancio demografico mensile gennaio-novembre 2025

Al 30 novembre 2025, secondo i primi dati provvisori dell'Istat, la popolazione residente in Italia ammonta a 58.956.726 unità, in diminuzione di 13mila unità (-0,2 per mille abitanti) rispetto all'inizio dell'anno. Le nascite nei primi undici mesi, pari a 324mila unità, evidenziano un calo della natalità (-4,2%), mentre anche la mortalità (-0,8%) è diminuita rispetto agli stessi mesi del 2024. Le unioni non coniugali sono in crescita sia tra i celibi/nubili, che tra i separati/divorziati. L'assenza di figli è più frequente nelle unioni libere, anche per motivi legati alla giovane età, o alla transizione verso il matrimonio dopo il loro concepimento. Parallelamente, si assiste a un aumento delle nascite fuori dal matrimonio, segnalando un potenziale favorevole verso un modello centrato solo sulla genitorialità. Rilevante è la crescita della speranza di vita, che alla nascita è pari a 83,4 anni, quasi 5 mesi in più del 2023. Rispetto all'estero, osserviamo un boom di emigrazioni, pari a 191mila soggetti (+20,5% sul 2023), dei quali ben 156mila riguardano cittadini italiani che espatriano (+36,5%). Le famiglie sono sempre più ristrette: con una dimensione media che in 20 anni scende da 2,6 a 2,2 componenti. I residenti al 1° gennaio 2025 sono 58,934mln, mentre le immigrazioni dall'estero raggiungono i 5,4mln di cittadini stranieri.

In linea con l'ultimo biennio assistiamo ad un calo progressivo, anche se non vistoso, della popolazione. In Italia, infatti, il 2024 evidenzia una dinamica

demografica per molti versi in continuità con quella dei recenti anni post-pandemici. Insieme a un calo contenuto della popolazione residente, che continua a invecchiare, si conferma una dinamica naturale fortemente negativa, a cui si affianca anche l'importante crescita della popolazione straniera residente. Nel Nord invece la popolazione aumenta dell'1,6 per mille, mentre il Centro e il Mezzogiorno registrano variazioni negative pari rispettivamente a -0,6 per mille e a -3,8 per mille. Nelle aree interne del Paese si osserva una perdita più intensa di popolazione che va a rifluire verso i Centri (-2,4 per mille), con un picco negativo per le Aree interne del Mezzogiorno (-4,7 per mille). A livello regionale, la popolazione risulta in aumento soprattutto in Trentino-Alto Adige (+3,1 per mille), in Emilia-Romagna (+3,1 per mille) e in Lombardia (+2,3 per mille) rispetto alle regioni in cui si riscontrano le maggiori perdite, come la Basilicata (-6,3 per mille) e la Sardegna (-5,8 per mille). Nel 2024 le nascite si sono attestate a quota 370mila, registrando una diminuzione del 2,6% rispetto al 2023. Calano anche i decessi (651mila), il 3,1% in meno sul 2023. Le immigrazioni dall'estero (435mila) si mantengono sostenute; mentre quelle per l'estero ammontano a loro volta a 191mila, in sensibile aumento (+33mila) sul 2023. Sono invece in calo dell'1,4% i trasferimenti di residenza tra i diversi Comuni.

1.2. Indicatori demografici specifici

Con 1,18 figli per donna la fecondità nel 2024 raggiunge il minimo storico. Secondo i dati provvisori, i nati residenti in Italia sono 370mila, in diminuzione di circa 10mila unità (-2,6%) rispetto all'anno precedente[3]. Il tasso di natalità si attesta al 6,3 per mille, contro il 6,4 per mille del 2023. Anche i nati di cittadinanza straniera, con il 13,5% del totale, sono circa 1.500 in meno rispetto dell'anno precedente. La contrazione della fecondità sperimenta la flessione maggiore, che riguarda in particolar modo il Nord e il Mezzogiorno. Infatti, mentre nel Centro il numero medio di figli per donna si mantiene stabile (pari a 1,12), nel Nord da 1,21 del 2023 scende a 1,19, e nel Mezzogiorno a 1,20 (dall'1,24 della stessa data 2023) che presenta una fecondità relativamente più elevata. Il calo delle nascite è causato anche dalla riduzione nel numero dei potenziali genitori, considerando infatti che le donne in età riproduttiva sono passate da 14,3 milioni del 1° gennaio 1995 a 11,4 milioni al 1° gennaio 2025. Nel 2024 continua infine a crescere l'età media al parto, che si attesta a 32,6 anni: più si ritardano le scelte di maternità e più si riduce l'arco temporale disponibile per dare la vita. Questo fenomeno della posticipazione delle nascite, infatti, è di un significativo impatto sulla riduzione generale della fecondità, poiché, ritardando

[3] ISTAT, *Aspetti della vita quotidiana*. Roma, ISTAT, 2025.

le scelte di maternità, più si riduce l'arco temporale a disposizione delle potenziali madri per la realizzazione dei progetti familiari.

Diminuiscono anche i matrimoni che, non rappresentano più un passaggio preliminare alla nascita di un figlio. Secondo i dati provvisori, nel 2024, i matrimoni sono stati 173mila, 11mila in meno sul 2023. Continua la forte riduzione anche di quelli celebrati con rito religioso (-9mila), e allo stesso tempo si osserva un calo anche di quelli celebrati con rito civile (-2mila). Il primato della fecondità più elevata continua a essere detenuto dal Trentino-Alto Adige, con un numero medio di figli per donna pari a 1,39 nel 2024, comunque in diminuzione rispetto al 2023 (che era di 1,43) seguono Sicilia e Campania. Le regioni con i valori più bassi appaiono il Molise (1,04), la Valle d'Aosta (con la flessione maggiore da 1,17 a 1,05) e la Basilicata (1,09 stabile però rispetto al 2023). Nel 2024 la Sardegna si conferma la regione con la fecondità più bassa (0,91), stabile rispetto anche al 2023.

La crescita del numero di famiglie dipende soprattutto dalla progressiva semplificazione delle strutture familiari, sia nella dimensione che nella composizione. La principale causa di questo processo è l'aumento delle famiglie unipersonali, (36,2%), mentre 20 anni fa questa tipologia rappresentava appena 25,5%. Le famiglie composte da almeno un nucleo, in cui è presente almeno una relazione di coppia o di tipo genitore-figlio, sono il 61,3%. Queste famiglie sono costituite principalmente da coppie con figli (29,2%), che per molti anni sono state non solo il modello prevalente di famiglia, ma anche quello interessato dalla diminuzione più consistente. Le coppie senza figli, stabili nel tempo, rappresentano invece un quinto del totale (poco più del 20%). Una famiglia su 10 è di tipo monogenitoriale in leggero aumento nel corso degli anni. Si tratta principalmente di madri sole (8,7%), ma sono visibili anche i casi di padri soli con figli (2,1%). L'effetto di tutto ciò porta ad un costante calo della dimensione media familiare che passa dai 2,6 componenti di 20 anni fa agli attuali 2,2 (media 2023-2024). Infine, oltre una famiglia su tre è formata da una sola persona.

Questi cambiamenti demografici e sociali delle strutture familiari si riflettono pure nella distribuzione dei ruoli familiari. Le persone, che vivono da sole, sono il 16,3% della popolazione e sono in aumento in tutte le classi di età, soprattutto quelle centrali. Tra coloro che hanno sperimentato la contrazione maggiore: sono i genitori (26,3%) specie tra i 35 e i 44 anni di età in coppia con figli. In leggero aumento è anche il numero di genitori soli con figli, e quello delle persone che vivono con un partner senza figli (il 18,6%); in aumento anche la quota di figli in nuclei con un solo genitore (6,8%). In conclusione, l'ampiezza familiare si è ridotta ovunque, tendendo ad uniformarsi: infatti nelle regioni del Mezzogiorno, dove le famiglie erano storicamente più numerose, si è passati da 2,8 a 2,3 componenti, mentre al Centro e al Nord rispettivamente da 2,5 e 2,4, si è scesi a 2,2 componenti in entrambe.

2. Il contributo sociologico del CISF nel suo "Family Report 2025"

In piena continuità con le problematiche della famiglia studiate dall'ISTAT, e in un pregevole approfondimento, il *Report CISF 2025* si è concretizzato molto opportunamente nell' impegno di una ricerca empirica sul territorio, per verificare di fatto come si colloca *"La famiglia alla prova della contemporaneità"*. Partendo infatti dalla chiara ipotesi di fondo che *"il benessere generale (così come quello specifico psico-relazionale della persona) dipende dall'interazione della stessa (con i suoi punti di forza e debolezze personali) con il contesto familiare e con quello sociale"*, il CISF ha sviluppato una preziosa indagine nazionale su un campione di 1600 famiglie.

L'indagine merita di essere valorizzata, sia per la rigorosità del campionamento, che per la varietà delle molteplici forme familiari prese in esame, ma soprattutto per *il pregio unico e straordinario di avere scelto come campione il soggetto "famiglia in sé" nelle sue varie tipologie* e *i suoi membri in quanto componenti di un'unica medesima realtà*. La serie di variabili sono state opportunamente studiate nella composizione articolata delle famiglie: quelle con/senza figli conviventi, nelle diverse età, nei nuclei monogenitoriali, nelle persone sole, per status socio-economico e aree geografiche, e per altre variabili come benessere/orientamenti di valore/fattori di rischio/ansia, qualità delle relazioni familiari e sociali, in relazione con l'esperienza religiosa e la domanda di senso, il benessere personale, la salute e i servizi sociali.[4]

Da un primo rapido approccio gli AA. mettono in evidenza alcuni aspetti cruciali:

a) Si conferma il processo di differenziazione delle forme e delle strutture familiari e il ridursi dei nuclei. Ciò porta con sé minori opportunità di relazioni e di sostegno reciproco; sempre più persone vivono da sole; sempre meno figli e sempre meno fratelli; sempre più numerose le situazioni e le relazioni di aiuto, con cui i soggetti vivono "fuori dalla casa", con tempi e modalità anche impreviste: famiglie separate e genitorialità a distanza, coppie stabili, ma in case diverse, *Living apart Together (Lat)*.
b) Il benessere economico delle famiglie non è più garantito automaticamente. Per molti questa fragilità (anche solo potenziale, ma che spesso diventa vera e propria povertà) genera una più ampia fragilità psicologica, relazionale e progettuale.
c) La salute complessiva, nella duplice accezione medico biologica ("salute del corpo") e di benessere psico-relazionale, si rende fragile per un nume-

[4] CISF, *Il fragile domani*,... pp. 11-35.

ro sempre più crescente di soggetti, mettendo a rischio anche i rispettivi sistemi familiari, caricando il presente di una pesante paura del futuro, e richiedendo ampiamente lo sviluppo dei servizi sociosanitari e di altri aiuti, prima svolti da un robusto sistema familiare.

d) Questo scenario generale di differenze e di criticità si deve confrontare con un esigente orizzonte di attribuzione di senso, che peraltro si delinea anch'esso molto eterogeneo e mutevole nel tempo. Esso non è più radicato nell'esperienza religiosa tradizionale, ed anche per questo, configurabile come una "risorsa ambivalente", nel gestire le sfide della contemporaneità: per alcuni, appare elemento che consente di "mettere ordine" in sé e nella realtà, per altri invece diventa un ulteriore problema da affrontare.[5]

2.1. Il salvavita delle relazioni di aiuto

Le relazioni non eludono la sofferenza, ma concorrono al benessere individuale, in cui la famiglia rappresenta una relazione sociale emergente. Essa genera e rigenera i legami significativi, che non sono esenti da blocchi e inceppamenti, sui quali però vanno operate dinamiche rigenerative di riattivazione delle risorse intrinseche relazionali e di resilienza. Il 17,7% degli intervistati hanno dichiarato di non avere avuto alcun evento critico negli ultimi tre anni[6], ma la maggior parte delle famiglie ha dovuto fare i conti con problemi di salute (45,2%), economici (34,7%), di lavoro (32,2%), di lutti, di solitudine e isolamento (22,4%), di relazioni di coppia (14,8%): separazioni/divorzi, o di relazione con i figli (10%) ecc. Alcune forme familiari, come quelle monogenitoriali, presentano le incidenze più alte di eventi critici. Infine, la qualità stessa delle relazioni, come la percezione della solitudine o il reale isolamento, fa la differenza nel modo di affrontare le crisi. Avere relazioni familiari interne *(bonding)* solide e una rete esterna *(bridging)* di amicizie altrettanto solide, sono un vero antidoto alle prove della vita. Esse riducono di molto le conseguenze negative, e aumentano la probabilità di una positiva rielaborazione del dolore e delle crisi. Anche nel caso dei problemi di salute, il capitale *bonding* mostra un effetto protettivo rilevante: se il 21,3% con *bonding* basso valuta l'impatto come molto negativo, vi è un altrettanto 85% con *bonding* alto che riesce a dare una risposta in termini più positivi. Così di fronte a separazioni o divorzi solo il 10% di quelli che sono "isolati" risponde in modo molto positivo.

[5] *Idem*, pp. 39-40.

[6] Il testo è ricco di numerose e preziose tabelle con incroci molto articolati tra eventi critici e vulnerabilità familiari secondo le tipologie familiari di coppie con/senza figli, con +/- 60 anni, persone sole, nuclei monogenitoriali, in un confronto molto articolato con i vari problemi.

2.2. Le economie della rinuncia e le disuguaglianze

Una condizione carsica, intermittente, che si fa spesso presente nella vita quotidiana delle famiglie intervistate è la povertà, fatta di "conti che non tornano", vacanze programmate e poi annullate, cure rimandate, figli che si vorrebbero iscrivere a qualche corso e invece restano a casa "perché costa troppo". Sono passi che spingono alla rinuncia, che si fa spesso triste abitudine, e nei casi migliori diventa forza di resilienza. Soltanto tre famiglie su dieci dichiarano di non avere mai avuto difficoltà economiche, ma una famiglia su quattro ha dichiarato problemi economici ricorrenti. I più esposti sono i nuclei monogenitoriali che oltre il 60% dichiarano di avere avuto difficoltà "a volte" o anche "spesso". Tra le persone sole, spesso anziane, separate o marginalizzate, il 42,9% ha accusato difficoltà economiche e un 13,3% si dichiarano in condizione critica. Non manca il peso della solitudine che rende più problematico ogni bisogno. Tra le coppie con figli ancora conviventi solo una su quattro si dichiara completamente esente da difficoltà. Oltre il 47% si muove tra difficoltà economiche, che costringono a tagliare il superfluo e a volte anche il necessario e l'essenziale.[7]

Infine, alcuni dati sulle spese ci aiutano a mappare la geografia delle rinunce: il 30,7% dichiara di aver sacrificato sui servizi sanitari; il 18% ha ridotto il cibo e le spese per i vestiti; più della metà non ha potuto permettersi spese sulla casa, e oltre il 10% delle coppie ha rinunciato ad attività educative o ricreative per i figli. "In definitiva si tratta di famiglie che continuano la loro azione educativa di filtro e protezione, a costo spesso della propria salute, in una condizione di affaticamento collettivo che passa inosservato, senza fare scandalo, ma che mina e in silenzio debilita la capacità di resilienza, che si scopre necessaria così da divenire quasi virtù obbligatoria, perché chi si adatta sempre, alla fine si piega. In questi termini la vera povertà familiare non è riconducibile tanto alla mancanza di denaro, quanto piuttosto alla progressiva erosione delle capacità personali e alle possibilità di scelta".[8]

2.3. La città come aspirazione?

Un riferimento piuttosto variabile, ma costantemente presente e ambivalente, è il rapporto con la città. Non si desidera abitarvi all'interno, o al centro, ma neppure molto lontano. Essa offre la comodità di servizi per lo svago e il tempo libero, una certa facilità per le necessità di tipo amministrativo-burocratico,

[7] CISF, *Il fragile domani*, p. 53.

[8] Nanetti S., *La felicità è un bene comune. Famiglie, legami, e disuguaglianze relazionali*, in CISF, pp. 54-64.

come pure per problemi economici di mercato, di risorse e per le più frequenti occasioni di incontro, ma si sogna anche un ambiente più tranquillo. E d'altra parte nell'esperienza urbana si concretizza una parte notevole del benessere delle persone. Il 70%, soprattutto tra i giovani e gli anziani-giovani, vi esprime un senso di appartenenza, molto diffuso, accompagnato dall'immersione nelle vetrine e dalla comodità dei commerci, degli svaghi e degli incontri. Per le persone sole però, senza legami familiari forti, ciò sembra meno realizzabile. La percezione della soddisfazione sembra infatti meglio percepibile in contesti di relazione, di svaghi, di stabilità, e di lunga permanenza. L'insoddisfazione invece cresce là dove la condizione familiare riflette forme di fragilità relazionali e di scarso supporto.

Nelle situazioni di relazionalità sicura però si possono attivare spesso anche occasioni di *volontariato* (9,7%) e di eventi comunitari (9,3%), che per il 15,6% delle coppie senza figli si può esprimere anche in un "volontariato continuativo". L'analisi incrociata tra chi partecipa ad attività di volontariato mette in luce, che ben il 36,8% ha almeno anche un altro familiare impegnato nella stessa pratica. Di qui si scopre che il volontariato non è solo una pratica individuale, ma è un fenomeno capace di aprirsi a largo raggio, diventando relazionale, quasi contagioso, che si trasmette attraverso i legami di vicinato e si rafforza nella quotidianità familiare. Infine, riesce poi anche a maturare quasi verso una trasmissione intergenerazionale, all'interno di legami familiari positivi, che finiscono per estendersi ampiamente nel contesto sociale, in cui la famiglia diventa così crocevia di prezioso capitale sociale e civico.

3. Altri temi affrontati dall'indagine

Dopo un breve quadro dell'indagine, non possiamo trascurarne la ricchezza e la vastità degli altri settori della vita individuale, sociale e politica, di cui il Rapporto si occupa.

3.1. La fede religiosa e il capitale sociale familiare (bonding e bridging)[9]

Incrociando le variabili della religiosità e del capitale sociale, si scoprono effetti assai interessanti. Al crescere del capitale sociale familiare, riferibile alla qualità delle buone relazioni all'interno della famiglia *(bonding)*, aumenta anche

[9] Il capitale sociale *bonding* si riferisce alle relazioni interne tra i membri della famiglia; mentre il capitale sociale *bridging* si riferisce al complesso delle relazioni che la famiglia intrattiene con l'esterno.

la percentuale di coloro che si dichiarano cattolici (dal 43,7% al 56,6%), mentre questa diminuisce, nel gruppo in cui prevalgono atteggiamenti agnostici e atei (dal 31% al 22,9%). Una dinamica analoga si osserva anche rispetto al capitale *bridging* (o qualità delle relazioni della famiglia con l'esterno). I soggetti con legami familiari più aperti e inclusivi mostrano una maggiore adesione alla religione cattolica (57,7%) e una minore propensione all'ateismo o all'indifferenza (21,8%). Tra coloro invece che presentano un capitale *bonding* molto basso, solo il 42,2% è formato da cattolici, mentre un tasso del 35,2% emerge tra i non credenti.

Lo stesso andamento si conferma sul versante della pratica religiosa, che cresce significativamente con il capitale relazionale: nelle famiglie con un *bonding* alto, infatti, il 16,4% frequenta i riti settimanalmente, rispetto al 12,8%, riscontrato in quelle che hanno un *bonding* basso. Parallelamente la partecipazione sporadica si concentra nei segmenti con capitale sociale ridotto. Infatti, il 37,2% di chi ha un *bridging* molto basso dichiara di non partecipare mai ai riti religiosi, a fronte del 19,9% di chi presenta un *bridging* alto. La religiosità, quindi, sembra configurarsi con un tratto fortemente generazionale. Infatti, dichiarano una maggior adesione al cattolicesimo (64,1%) e una più alta frequenza ai riti religiosi (20,5% quella settimanale) i 64enni ed oltre rispetto ai giovani 18-24enni, in cui prevale invece distanza o disaffezione. Il 33,6% si dichiara cattolico, il 38,8% non crede in alcuna religione e oltre il 30% non partecipa mai ai riti. Si delinea dunque un processo di secolarizzazione generazionale, accompagnata da una progressiva individualizzazione del rapporto con il sacro, che assume forme sempre più varie, autonome e soggettivizzate.

La struttura familiare rappresenta infine il campo privilegiato per osservare anche la tensione tra appartenenza religiosa e vulnerabilità relazionale della famiglia: le coppie con figli costituiscono il gruppo più numeroso di appartenenti (68,4% cattolici), oltre che il più ritualizzato (18%) con partecipazione settimanale ai riti religiosi. All'opposto i giovani adulti coabitanti con i genitori e i nuclei monogenitoriali esprimono livelli più bassi di adesione religiosa. In entrambi i casi si tratta di forme familiari segnate da un'esperienza di fragilità, come la mancanza del partner (nel caso delle famiglie monogenitoriali). Il dato sembra infine confermare che il senso religioso si viene costruendo più agevolmente all'interno di nuclei familiari stabili, simmetrici, che lo percepiscono come una risorsa per la vita della famiglia.

La domanda, infine, sul senso della vita[10] non si distribuisce in maniera casuale. È il gruppo con livello di *bridging* sociale "molto basso" quello che più frequentemente dichiara di pensare al senso della vita (46%). Ed effettivamente

[10] Nanetti S., *I legami che contano…*, in *La felicità….* pp. 70-84.

un elemento di riflessività sembra accompagnarsi all'indicatore di isolamento e di solitudine. Ma infatti alla stretta correlazione tra fragilità relazionale sembra accompagnarsi e intensificarsi sia la solitudine che la riflessività personale. Il 49,6% di chi si sente molto isolato dichiara infatti di pensare spesso al senso della vita, rispetto al 30,3% di chi si colloca nella fascia bassa di questo indice, suggerendo anche l'ipotesi che, quando le reti relazionali vengono meno, cresce la necessità di ancorare la propria esistenza ad una narrazione di significato più robusta, capace di restituire solidità, continuità, e orientamento alla vita. L'età, infatti, è un potente indicatore della frequenza con cui si pensa al senso della vita. Ciò avviene soprattutto nella parte di quei giovani che devono affrontare una molteplicità di scelte (educative, professionali, relazionali) in un contesto segnato da incertezza, flessibilità e precarietà: situazioni per se stesse già provocatrici di un'attenta riflessione. Tutto ciò però disorienta sul piano simbolico delle scelte. Gli adulti maturi sono invece chiamati a stabilizzarsi sulle traiettorie ben precise e definite già scelte e bisognose di una robusta stabilizzazione, quella a cui sono chiamati doverosamente i giovani adulti, che ancora vivono nella famiglia di origine. Essi rappresentano il gruppo con la più alta riflessività personale (55,9%). D'altra parte, le persone sole over 60 e le coppie giovani con figli risultano meno coinvolte (rispettivamente 26,9% e 32,9%), per ragioni diverse. Non si tratta necessariamente di una forma di ritirata rassegnata per le prime, quanto piuttosto di una stabilizzazione simbolica, soprattutto in quei soggetti che credono in una realtà superiore (47,6%). Per le coppie giovani con figli si tratta di una prospettiva di ampi orizzonti a cui li chiama la vita e il futuro aperto dei figli da educare.

La vastità e la ricchezza degli argomenti affrontati dall'indagine si allargano infine all'analisi di altri temi sociali, in una apertura di dialogo costante sulle attività familiari più coinvolgenti, come la condivisione regolare dei pasti, le vacanze passate (o da passare) insieme, le ricorrenze e le feste individuali, le iniziative programmate e vissute insieme, ed altri specifici rituali familiari settimanali, mensili e annuali, che normalmente scandiscono i tempi e la vita delle famiglie.

3.2. Benessere psicologico/sofferenza psichica e contributo dei servizi sociali

Una dimensione totalmente originale del Rapporto è stata infine quella di interrogare il campione su una dimensione chiaramente psicologica come l'ansia, la salute mentale e suoi correlati[11], come i fattori di rischio, i fattori protettivi, e quelli predisponenti, soggettivi, ambientali, locali e internazionali. Se ne è

[11] Migliarese G., *Benessere psichico nelle famiglie italiane*, in CISF, *Il fragile domani*, pp117-153.

ottenuto uno spaccato a livello Nazionale, che ha permesso di ricavarne anche un indice di "sofferenza psichica", che apre alla necessità della cura e alla presa in carico dei servizi sociali.

In Europa gli studi sul tema stanno segnalando che una persona su sei soffre di disturbi mentali (*The European House-Ambrosetti, Angelini Pharma 2025*). Ansia e depressione appaiono quelli più comuni in ogni fascia della popolazione. Nel campione esaminato, ben il 24,9% ha dichiarato di aver dovuto nell'ultimo anno far fronte ad ansia (46,9%) e stress significativi (36,8%), causati da problemi economici (34,7%), lavorativi (32,2%), di salute personale o di qualche familiare (45,2%), di solitudine o isolamento (22,4%), di lutti (21,6%), di gestione nella coppia (14,8%) o dei figli (10%). In particolare, l'urgenza di servizi specialisti si fa per questo più ricorrente nelle fasce più giovani della popolazione, soprattutto per i disturbi relativi alla "salute mentale" (31,6%).

«Con una certa preoccupazione ed insistenza il testo conferma così quanto la salute mentale sia diventata oggi una questione centrale per il benessere delle famiglie italiane, e i servizi specialistici siano vissuti come interlocutori privilegiati, da 1 persona su 10 e con tassi di soddisfazione discreti. Ciò spinge ad una loro riorganizzazione, sempre più qualificata e articolata, in un'ottica di stratificazione del bisogno e di differenziazione delle risposte, sulla base della severità clinica, ma anche della vulnerabilità del paziente[12]».

4. Conclusione: dalle istituzioni, accompagnare le famiglie e dai vari servizi, rendersi visibili

Dalle evidenze del *Cisf Family Report 2025* emerge in conclusione una distanza significativa tra vulnerabilità percepita e domanda esplicita di aiuto, che non sempre appare accompagnata dalla consapevolezza della presenza sul territorio, di servizi "specialistici" accanto a quelli "generalisti"[13]. Infatti, il 60% dei soggetti ad alta vulnerabilità non ha mai avuto contatti con la medicina specialistica. Ciò evidenzia una frattura strutturale, che mette in discussione la capacità stessa del sistema di welfare di garantire l'universalità dei diritti sociali. Gli assistenti sociali nei Comuni, i servizi di orientamento lavorativo, gli sportelli-casa, ed ogni altro servizio politico sono perciò chiamati a rileggere il loro servizio non solo in termini tecnici, ma anche relazionali e soprattutto territoriali.

[12] *Idem*, pp. 132-137.

[13] Maci F. e F. Pesce, *Accompagnare le famiglie oggi: il ruolo dei servizi tra prossimità e innovazione.* In CISF, *Il fragile domani,…* p. 221-248.

Dai dati emersi con ampia documentazione, la distanza tra bisogni reali e attivazione dei servizi sembra una delle fratture più critiche del nostro sistema di welfare. Serve quindi un riposizionamento strategico: non solo servizi che rispondono, ma pure che sappiano anche leggere, anticipare, farsi conoscere, e costruire insieme il senso di una domanda, ancora non emersa. In questa prospettiva i vari servizi comunali, i vari tipi differenziati di Consultori Familiari sono presenti sul territorio come un'esperienza positiva di prossimità.

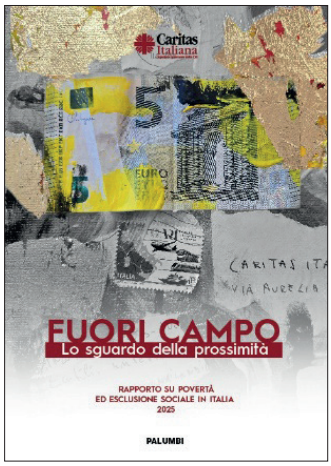
In conclusione, dall'insieme delle ricerche sul campo, oltre che dalla riflessione sociologica sui dati rispettivi, viene da concludere che «la sfida principale per i servizi, oggi, oltre che la diffusione dell'informazione, è la costruzione di relazioni significative col territorio e la capacità di riconoscere la vulnerabilità della famiglia nei suoi contesti reali. Servono quindi luoghi capaci di intercettare, accogliere, orientare, presidi territoriali in cui le famiglie possano trovare senso, ascolto e strumenti, valorizzando le proprie risorse senza sentirsi giudicate o patologizzate. In questa prospettiva i Centri per la Famiglia e i consultori non sono semplici erogatori di prestazioni, ma componenti di una infrastruttura di cittadinanza: spazi pubblici che contribuiscono a costruire legami, attivare risorse, generare fiducia. Per farlo è necessario investire nella formazione continua degli operatori, nella costruzione di reti locali e di una governance partecipativa che coinvolga opportunamente sia il Terzo settore, che le famiglie stesse. Contro una logica dell'emergenza e della residualità, occorre un welfare, radicato nei territori, capace di prevenire e non solo di inseguire le crisi»[14].

[14] Idem, pp. 248.

Povertà ed Esclusione Sociale in Italia. "Fuori Campo: Lo Sguardo della Prossimità"

Rapporto Caritas 2025

GUGLIELMO MALIZIA[1]



Il Rapporto Caritas 2025 ha inteso portare al centro del dibattito pubblico quei problemi che rimangono spesso ai margini dell'attenzione delle forze sociali: disuguaglianze economiche, povertà multidimensionali, azzardo industriale di massa, violenza sulle donne, povertà energetica. Sono appunto i "fuori campo" della nostra società.

In occasione della nona Giornata mondiale dei poveri (domenica 16 novembre 2025), la Caritas Italiana ha pubblicato la ventinovesima edizione del Rapporto su povertà ed esclusione sociale in Italia. Al riguardo ha scelto una nuova impostazione che si riflette nel titolo "Fuori Campo. Lo Sguardo della Prossimità"[2]. L'analisi viene, infatti, focalizzata su fenomeni che non sempre si collocano al centro dell'agenda politica e comunicativa quali: le disparità economiche, la povertà multidimensionale, i costi umani e sociali dell'azzardo, le conseguenze della violenza sulle donne nei suoi molteplici aspetti, la vulnerabilità dei più poveri di fronte alle sfide della transizione ecologica e della povertà energetica. In breve, sono i "fuori campo" della società italiana. Il Rapporto non si sofferma soltanto sulle situazioni di povertà, ma vuole anche presentare alcune possibili risposte, già in atto (o da avviare) a cura della società civile, delle Chiese locali, delle istituzioni pubbliche.

[1] Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

[2] Cfr. Caritas Italiana, *Fuori campo. Lo sguardo della prossimità*, Rapporto su povertà ed esclusione sociali in Italia, 2025, Roma, Palumbi, 16 novembre 2025.

La presentazione del Rapporto che segue è articolata in *due sezioni*. La prima è dedicata ai dati sui fenomeni di povertà ed esclusione "fuori campo", la seconda alle misure di contrasto a tali problematiche.

1. I dati sui "fuori campo"

Il Rapporto inizia con l'evidenziare *l'ingiustizia delle tante diseguaglianze*: economiche, sociali, ambientali, sanitarie, intergenerazionali, di riconoscimento, di opportunità, di libertà sostanziale. In particolare, viene ricordato che dal 1990 al 2020, l'Italia è il fanalino di coda dei Paesi OCSE, essendo tra l'altro l'unico Paese con un valore negativo (-2,9%) di variazione dei salari reali medi. Inoltre, la quota di lavoratori a basso salario è cresciuta dal 25,9% nel 1990 al 32,2% nel 2017. A essere colpiti dalle diseguaglianze sono principalmente donne, giovani nel gruppo di età 16-34 anni, residenti al Sud, ed in generale quanti hanno un contratto di lavoro part-time. Nel 2023, ogni italiana o italiano possedeva in media circa 190.000 euro di patrimonio; al tempo stesso va tenuto presente che il patrimonio medio dei 50.000 adulti più ricchi del Paese è più che raddoppiato rispetto agli anni '90, mentre la ricchezza media dei 25 milioni di italiani più poveri è diminuita più di tre volte ed attualmente essi detengono un patrimonio medio di circa 7 mila euro pro-capite. Si stima che almeno 10 milioni di adulti abbiano risparmi liquidi inferiori ai 2.000 euro, del tutto inadeguati per far fronte a una stangata sul reddito come quella che può essere causata dalla perdita del lavoro o da una malattia.

Un altro dei fenomeni sociali presi in considerazione consiste nella *povertà multidimensionale*. In Italia la povertà assoluta riguarda attualmente una percentuale sempre maggiore della popolazione. In base ai dati pubblicati dall'Istat il 14 ottobre 2025, il 9,8% degli italiani - più di 5,7 milioni di persone e 2,2 milioni di famiglie (l'8,4% del totale) - vive in condizioni di indigenza. Negli ultimi dieci anni il fenomeno è aumentato in misura rilevante: il numero di famiglie in povertà assoluta è cresciuto di +43,3%, segno di un processo di radicamento che ha reso la povertà una componente strutturale del tessuto sociale nazionale. Le rilevazioni della rete Caritas confermano e approfondiscono le tendenze emerse dai dati ufficiali, evidenziando come alla povertà economica si accompagni una più estesa vulnerabilità sociale e relazionale delle persone. I maggiori ambiti di fragilità si concentrano su due aree: quella materiale - povertà economica, mancanza di reddito stabile, insicurezza abitativa e sovraindebitamento - e quella relativa agli svantaggi sociali, che include disoccupazione, bassa scolarizzazione, irregolarità giuridica, isolamento e carichi familiari. Le forme più gravi di disagio - come povertà estrema, mancanza di dimora, disturbi psichici,

dipendenze, violenza o isolamento - raramente si presentano in maniera isolata; tendono invece a sovrapporsi e a potenziarsi reciprocamente, dando vita a iter di esclusione profonda e difficilmente reversibile. Ne emerge una povertà che non può essere ridotta alla sola mancanza di reddito, ma che si presenta come una fragilità sempre più multidimensionale, nella quale le varie modalità di deprivazione si intersecano, potenziandosi reciprocamente e determinando un'incidenza complessiva maggiore della somma delle singole difficoltà.

Dalla fine degli anni 90, *l'offerta dell'azzardo* ha compiuto un vero balzo in avanti in quanto ha inglobato più di una cinquantina di modalità di gioco, sia online che in presenza (con oltre 150mila locali, distribuiti in tutte le province italiane). Il suo volume monetario si caratterizza per un aumento inarrestabile: dai 35 miliardi di euro giocati nel 2006 si è passati ai 157 miliardi del 2024 (+349%). A paragone di tale crescita, l'entrata per l'erario ha registrato solo un aumento dell'83% (da 6 a 11 miliardi), a tutto vantaggio delle grandi società produttrici. La curva economica delle giocate va poi integrata con la "*contabilità del tempo di vita*" delle persone, trascorso nelle pratiche dell'azzardo: si tratta di tempo rubato a relazioni, studio, lavoro. E sono soprattutto le modalità tradizionali ad impegnare tempo di vita: oltre 388 milioni di ore dedicate dalla popolazione a lotto, scommesse, superenalotto. In totale, le giornate lavorative assorbite dal gioco sono oltre 104 milioni. L'altra faccia della medaglia è rappresentata dalle perdite: nel 2024, il totale ha raggiunto 20 miliardi di euro. I dati evidenziano un rapporto inverso tra reddito medio per contribuente e perdita media al gioco, con una quota percentuale più elevata nelle Regioni più povere. L'azzardo costa di più a chi ha meno: non solo perché perde più euro, ma perché quegli euro valgono di più nel bilancio familiare.

Nel nostro Paese la *violenza contro le donne* è una questione di ampia portata, strutturale e trasversale: secondo i dati Eurostat circa 1 donna su 3 in Italia ha subito violenza almeno una volta nella vita. La definizione fornita dalla Convenzione di Istanbul qualifica la violenza di genere come una violazione dei diritti umani, collegata alla disuguaglianza storica tra i sessi. La violenza assume molteplici forme (psicologica, fisica, sessuale, economica e digitale) e riguarda donne di ogni età, status sociale e origine, con la diffusione della violenza domestica e un preoccupante sommerso non registrato dalle statistiche ufficiali. La violenza psicologica si conferma la modalità più comune, seguita da quella fisica e sessuale. Il coinvolgimento dei figli risulta problematico: nel 77,6% dei casi i minori sono testimoni delle violenze. I Centri Antiviolenza (CAV), con oltre 404 sedi attive nel 2023, costituiscono un presidio fondamentale per l'ascolto, il supporto legale, psicologico e il percorso di autonomia di oltre 61.000 donne ogni anno. Anche le Caritas intervengono nel fenomeno: si tratta prevalentemente di donne che presentano spesso storie di violenza economica e relazionale, con

limitata autonomia finanziaria e in situazione di povertà lavorativa (precariato o assenza di lavoro). Le violenze che gli operatori e i volontari delle Caritas riescono più spesso a cogliere sono quelle più latenti e nascoste, probabilmente anche le più diffuse: si tratta di situazioni che emergono con grande difficoltà, come la violenza domestica prolungata, la violenza economica e quella assistita dai figli. In generale il profilo delle donne incontrate che vivono queste vulnerabilità presentano le seguenti caratteristiche: sono italiane, in media solo poco più di un terzo sono straniere probabilmente perché ci sono maggiori difficoltà a denunciare le violenze anche per questioni legate alla cultura di provenienza; in maggioranza appartengono al gruppo di età 45-54 anni, ma aumenta anche la presenza delle più giovani ed è sempre più frequente che siano le adolescenti e le giovani ad essere vittime di femminicidi.

Se ci si limita ai dati *dell'ultimo biennio*, le caratteristiche selezionate che possono in qualche modo essere incluse in una zona grigia di disagio, sono: conflittualità di coppia, maltrattamenti/trascuratezze, violenze sessuali, prostituzione, abbandono del tetto coniugale, tratta degli esseri umani, abuso sessuale/pedofilia, problematiche che coinvolgono in modo prevalente le donne. L'impatto della povertà lavorativa è notevole: solo il 18% può vantare un'occupazione stabile, mentre la metà risulta disoccupata o in cerca di una prima occupazione; una percentuale consistente svolge lavori precari, irregolari o non retribuiti. Oltre il 77% delle donne coinvolte è madre, con una preoccupante quota di figli che, in alcuni casi, assistono direttamente o sono vittime a loro volta di violenza familiare. I percorsi di fuoriuscita dalla violenza si presentano complessi, caratterizzati da isolamento, mancanza di supporti familiari e reti sociali, difficoltà di accesso a risorse abitative, previdenziali e di inserimento lavorativo.

Il *welfare energetico climatico* rappresenta una nuova frontiera di giustizia sociale e ambientale. La povertà energetica è la grave problematica che colpisce quanti non possono beneficiare di forniture adeguate e affidabili di energia elettrica e gas per la mancanza di sufficienti risorse economiche. È la punta di un iceberg, la cui massa sommersa è rappresentata dalla complessità dei rapporti tra questioni ambientali, climatiche e sociali. È una "nuova" povertà sulla quale incidono le conseguenze della crisi climatica che ha causato nuovi pericoli ambientali e sociali, che accrescono le disparità e causano nuove forme di povertà. Secondo l'Osservatorio Italiano sulla Povertà Energetica (OIPE) nel 2023 le famiglie in povertà energetica nel nostro Paese ammontavano a 2,36 milioni, pari al 9% del totale, in aumento a confronto con l'anno precedente (+1,3%, pari a 340 mila famiglie in più), il numero maggiore dall'inizio della serie storica. Le famiglie più povere destinano l'8,7% della loro spesa per beni e servizi energetici, contro il 3,3% delle famiglie più ricche.

2. Le proposte per combattere le povertà "fuori campo"

Per lottare contro *l'ingiustizia delle varie diseguaglianze* sono state avanzate diverse proposte. Si tratterebbe di dare al lavoro una voce ed un potere contrattuale più ampio e di investire in lavori di qualità e in processi tecnologici che favoriscano il lavoro e non lo rimpiazzino. Si potrebbero incentivare le imprese ad essere più innovative e produttive, servendosi di manodopera specializzata. Bisognerebbe coinvolgere i lavoratori anche nelle decisioni strategiche. La pubblica amministrazione andrebbe rinnovata, curando l'ingresso di un numero sempre maggiore di nuove leve. È fondamentale ridurre l'insuccesso scolastico e assicurare a tutti livelli essenziali di istruzione, specie nelle aree marginalizzate.

In riferimento alla *povertà multidimensionale*, comprendere le varie interconnessioni evidenziate sopra significa riconoscere che gli interventi basati esclusivamente sul sostegno economico e sull'assistenza emergenziale non sono più sufficienti. È necessario un cambio di paradigma, orientato a una prospettiva capacitante e sistemica, in grado di affrontare in modo integrato le molteplici dimensioni dell'esclusione, restituendo alle persone autonomia, dignità e possibilità di futuro.

Passando al contenimento dell'*azzardo* industriale di massa, si suggerisce anzitutto di sottrarre il bilancio pubblico all'illusione finanziaria che l'entità delle entrate dai giochi d'azzardo sia molto elevata. A livello etico-politico bisognerebbe avviare un'operazione di verità verso i cittadini-contribuenti che andrebbero informati in modo rigoroso e chiaro sui dati e fatti estremamente negativi che accompagnano il fenomeno (perdita media e percentuale del reddito, ore/giornate per canale e per territorio) in modo da rendere in qualche modo "responsabile" il puntare denaro. Per la regolazione dell'offerta sul territorio e nel web, d'intesa con i Comuni, si possono adottare interventi per far scattare azioni automatiche (pausa limiti, verifica di sostenibilità, ecc.) che richiamino tempo, consapevolezza e controllo laddove il meccanismo progettuale dell'azzardo punta su velocità, automatismo e continuità. Si dovrebbe cominciare a imporre soglie non oltrepassabili di spesa proporzionali al reddito. Sarebbe auspicabile un segnale di sensibilità da parte dello Stato che nella legge di bilancio dovrebbe prevedere la sterilizzazione contabile del gettito dall'azzardo per ridurre l'incentivo alla crescita.

Per sostenere le donne nella costruzione di percorsi di indipendenza, sono stati promossi progetti che favoriscono un accompagnamento sociale, legale e finanziario. Soprattutto è imprescindibile un *cambio di mentalità* ed è assolutamente necessaria l'adozione di una vera e propria strategia culturale: solo investendo sulla prevenzione, la sensibilizzazione e la rete territoriale sarà

possibile scardinare stereotipi e garantire un percorso di protezione e di reale emancipazione.

A causa della diminuzione continua delle risorse previste per i bonus (meno 1 miliardo tra il 2022 e il 2023), i poveri hanno ridotto più della media le spese per consumi energetici. Secondo il Rapporto Caritas andrebbero distinti in questo ambito tre tipi di poveri: i vulnerabili energetici, gli assistiti energetici e gli esclusi energetici. Dal punto di vista delle *risposte* possibili, non si tratta più di fronteggiare una povertà tradizionale con misure assistenziali tradizionali, ma di ripensare il welfare con un approccio di sistema che integri sostenibilità ambientale e giustizia sociale, con politiche che intervengano prima che la vulnerabilità assuma i contorni dell'esclusione, affinché ogni cittadino, nella transizione energetica, abbia diritto a beneficiare di energia prodotta da fonti rinnovabili, accessibile a un prezzo equo e fruibile grazie a dispositivi efficienti.

In conclusione, non si può non *apprezzare* il Rapporto anzitutto perché si sofferma su una serie di fenomeni sociali non sempre al centro dell'agenda politica e comunicativa. Sono fenomeni "fuori campo", che sembrano affacciarsi al margine delle nostre vite, ma che coinvolgono in realtà numeri consistenti di famiglie e persone: non si tratta quindi di situazioni residuali ma di fonti di disagio e di rischio di esclusione sociale di natura trasversale. E non solo sono validi i contenuti, ma anche l'insieme dei dati a sostegno delle argomentazioni si caratterizzano per la scientificità, correttezza e coerenza con i temi affrontati.

Il Benessere Equo e Sostenibile in Italia. Rapporto BES 2024

A cura dell'Istat

GUGLIELMO MALIZIA[1]



Il Rapporto di quest'anno analizza l'evoluzione dei profili di benessere in Italia, sia nel breve periodo sia nell'arco dell'ultimo decennio, evidenziando i progressi compiuti e le criticità ancora presenti. Ciascun capitolo approfondisce le tendenze emerse nei diversi domini, con l'obiettivo di restituire la complessità dei fenomeni attraverso una comunicazione chiara e accessibile.

Nel documento in esame l'Istat presenta la dodicesima edizione del Rapporto sul *Benessere Equo e Sostenibile* (Bes), avviato nel 2010[2]. Negli ultimi 15 anni l'Istat ha impegnato molte risorse nella misura del benessere, consentendo di monitorare i miglioramenti della qualità della vita delle persone, la sostenibilità di tali progressi e come il benessere si distribuisce nei territori e tra la popolazione. Grazie all'analisi di un ampio set di indicatori statistici (152), il Rapporto offre una lettura approfondita dei livelli, delle tendenze e delle disuguaglianze di benessere che si possono osservare nei 12 domini in cui si articola il *framework* Bes: Salute; Istruzione e formazione; Lavoro e conciliazione dei tempi di vita; Benessere economico; Relazioni sociali; Politica e istituzioni; Sicurezza; Benessere soggettivo; Paesaggio e patrimonio culturale; Ambiente; Innovazione, ricerca e creatività; Qualità dei servizi.

La dodicesima edizione approfondisce in particolare gli andamenti più recenti e le tendenze nel periodo 2014-2024. A sua volta, la presentazione del

[1] Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

[2] Istat, *BES 2024. Il Benessere Equo e Sostenibile in Italia*, Roma, 2025.

Rapporto che segue è articolata in due sezioni: una che offre una visione di insieme e l'altra che **è focalizzata su "**Istruzione e Formazione", il dominio cioè che interessa maggiormente i lettori della Rivista.

1. Uno sguardo generale al BES 2024

Poco più di un terzo (34,3%, 47 indicatori) dei 137 indicatori Bes per i quali è possibile un paragone *con l'anno precedente* migliora in misura significativa e il 26,3%, o 36 mostra segni di peggioramento mentre il 39,4%, o 54, ossia la percentuale maggiore, si presenta stabile. La situazione per dominio è variegata: migliorano 7 indicatori su 13 del dominio Lavoro e conciliazione dei tempi di vita, ma allo stesso tempo 5 peggiorano; il dominio Qualità dei servizi si distribuisce tra 6 indicatori in miglioramento e 6 in peggioramento sui 16 totali; migliora la metà quasi degli indicatori di Istruzione e formazione. In Sicurezza e Politica e istituzioni si registra la crescita di indicatori in peggioramento nell'ultimo anno.

Nel *lungo periodo* il quadro è più positivo: più della metà degli indicatori migliora (70 su 128), unicamente 16 peggiorano, mentre per un terzo non è possibile identificare una tendenza univoca. Tutti gli indicatori di Sicurezza migliorano, come anche oltre i tre quarti di quelli di Innovazione, ricerca e creatività, Politica e istituzioni e Benessere soggettivo. Nel dominio Relazioni sociali si risconta il numero più grande di indicatori in peggioramento (4 su 9).

Per tutte le *Regioni* del Nord e del Centro, tranne il Lazio, nell'ultimo anno disponibile, il 60% o più dei 134 indicatori regionali esaminati evidenzia livelli di benessere migliori della media italiana con punte del 70% e oltre per le due Province autonome di Trento e Bolzano/Bozen, il Veneto e il Friuli-Venezia Giulia. Al contrario, in tutte le Regioni del Sud, a eccezione dell'Abruzzo, la maggioranza degli indicatori presenta valori più bassi di quelli nazionali; in Campania e in Puglia questa situazione si riscontra per più di sette indicatori su 10.

Paragonando gli andamenti per dominio, in Salute, Istruzione e formazione, Lavoro e conciliazione dei tempi di vita, Benessere economico, Relazioni sociali e Qualità dei servizi è piuttosto chiara la divisione tra le Regioni del Centro-Nord (dove generalmente almeno la metà degli indicatori si caratterizza per risultati più positivi dell'Italia) e quelle del Meridione (di solito in collocazione peggiore a confronto con l'Italia per almeno la metà degli indicatori).

Per i domini Paesaggio e patrimonio culturale e Innovazione, ricerca e creatività gli esiti migliori si raggruppano in poche Regioni del Centro-Nord, mentre varie altre Regioni di questa stesso ambito evidenziano risultati peggiori di quelli nazionali per la metà o più degli indicatori.

La distribuzione territoriale è diversa nei domini Politica e Istituzioni, Sicurezza e Benessere soggettivo, nei quali si registrano esiti principalmente migliori o peggiori sia per le Regioni centro-settentrionali che per le meridionali. In particolare, nel dominio Sicurezza sono in chiaro sfavore le Regioni in cui si riscontrano i contesti metropolitani più grandi: il Lazio, specialmente, ma anche la Toscana, la Lombardia, la Campania e l'Emilia-Romagna.

Nel dominio Ambiente le diversità territoriali risultano alquanto sfumate, perché la maggior parte degli interventi presenta differenze piuttosto limitate rispetto all'Italia, anche se in alcune Regioni si riscontrano vantaggi e svantaggi piuttosto accentuati per più di un indicatore.

Il paragone con l'*Europa* (media Ue27), possibile per 39 indicatori, 22 dei quali disponibili anche distinti per genere, rivela una condizione peggiore per l'Italia per 18 indicatori, migliore per 11 indicatori.

In relazione al contesto europeo, l'Italia mostra rilevanti svantaggi nel mercato del lavoro, con un tasso di occupazione al 67,1%, ossia l'8,7% sotto la media Ue27; la disparità cresce tra le donne, il cui tasso si abbassa al 57,4% in Italia (70,8% Ue27). Specialmente alto è anche il divario tra le persone che lavorano in part–time involontario (8,5% Italia; 3,2% Ue27) soprattutto tra le lavoratrici (13,7% Italia; 4,8% Ue27).

L'Italia è al di sotto della media Ue27 anche per alcuni indicatori del dominio Istruzione e Formazione, con solo il 31,6% dei 25-34enni laureati, rispetto al 44,1% nell'Ue27 e il 66,7% delle persone di 25-64 anni che hanno ottenuto il diploma di scuola secondaria di secondo grado (80,5% Ue27).

Nel campo dell'Innovazione e della Ricerca, l'Italia investe meno in ricerca e sviluppo (1,37% del Pil, rispetto al 2,22% dell'Ue27). La quota di lavoratori con formazione universitaria nelle professioni scientifico-tecnologiche è più bassa del 7,4 % in rapporto alla media europea (26,7% Italia vs 34,1% Ue27).

Situazioni di benessere peggiori in paragone alla media dell'UE si riscontrano pure in alcuni indicatori del dominio Benessere economico. Nel 2024 il rischio di povertà in Italia si situa al 18,9% ed è maggiore della media Ue27 (16,2%). La disparità del reddito netto è anche più elevata (5,5% Italia vs 4,7% Ue27). Tuttavia, il sovraccarico del costo dell'abitazione pone l'Italia in vantaggio, 3,1% al di sotto della media europea (8,2%); questo si verifica anche per gli indicatori relativi alla deprivazione materiale e sociale e alla difficoltà ad arrivare a fine mese.

Per i domini Salute e Sicurezza, l'Italia evidenzia esiti positivi in paragone alla media Ue27 per la mortalità evitabile (17,6 rispetto a 25,8 per 10mila abitanti della media europea). La speranza di vita è di 84,1 anni, più elevata della media Ue27 di 81,7 anni, e il tasso di omicidi è tra i più bassi d'Europa (0,6 rispetto a 0,9 per 100mila abitanti in Ue27).

2. Il BES nell'Istruzione e nella Formazione

Nell'*ultimo anno*, sette indicatori migliorano, due peggiorano e sei sono stazionari. Aumenta la partecipazione al sistema educativo e formativo: crescono le persone con almeno il diploma (dal 65,5% al 66,7%), i giovani della coorte 25-34 anni laureati e con altri titoli terziari (dal 30,6% al 31,6%), il passaggio dei diplomati all'università (dal 51,7% al 52,4%). Crescono la partecipazione culturale fuori casa e la frequentazione delle biblioteche; calano i NEET (giovani che non lavorano e non studiano) e coloro che abbandonano la scuola con al più il diploma di scuola secondaria di primo grado. Peggiorano, invece, la competenza alfabetica degli studenti e la partecipazione alla formazione continua.

Anche nel *lungo periodo* la maggior parte degli indicatori (otto) migliora; tre peggiorano e per altri tre l'andamento non è univoco. Molto positive si presentano le tendenze per i NEET, diminuiti al 15,2% del gruppo di età 15-29 anni (toccavano il 23,2% nel 2018), e per i giovani della coorte 18-24 anni che hanno abbandonato la scuola con al più il diploma di scuola secondaria di primo grado, scesi al 9,8% (raggiungevano il 14,3% nel 2018). Crescono al 52,4% gli studenti che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo grado e che si iscrivono all'università nello stesso anno (assommavano al 49,1% nel 2014). Si registra un andamento positivo anche per i nidi, frequentati dal 35,2% dei bambini di 0-2 anni nel triennio 2022-2024 (nel triennio 2013-2015 costituivano appena il 19,6%).

È in continuo aumento dal 2018 la quota di diplomati e giovani laureati e crescono, in aggiunta, quanti all'università si orientano alle materie scientifiche: nel 2022, si sono laureate nelle discipline STEM 18 persone ogni 1.000 residenti di 20-29 anni, in aumento in confronto al 2014 (14 ogni 1.000). L'andamento di lungo periodo è positivo anche per la partecipazione alla formazione continua, malgrado la battuta di arresto dell'ultimo anno (10,4% nel 2024 rispetto all'11,6% nel 2023), ma con un aumento del 2,3% in confronto al 2018).

Il trend è negativo per la lettura di libri e quotidiani, che diminuisce al 35,3% nel 2024 dal 37,9% del 2014. Peggiora, ma risale al 95,0% nell'ultimo anno, la partecipazione dei bambini di 4-5 anni alla scuola dell'infanzia o al primo anno della scuola primaria (erano il 97,4% nel 2014 e il 92,8% nel 2021).

Alcuni indicatori hanno risentito particolarmente della *crisi pandemica*. La partecipazione culturale fuori casa dai 6 anni, dopo essere scesa al minimo nel 2021 (8,3%) ha toccato il massimo nel 2024, crescendo al 37,4%. Aumentano le persone di 3 anni e più che sono andate in biblioteca almeno una volta nei 12 mesi precedenti l'intervista (dal 7,4% del 2021 al 14,5% nel 2024).

Le percentuali di studenti della terza classe della scuola secondaria di primo grado con competenze non adeguate *in italiano e in matematica* aumentano di

alcuni punti percentuali subito dopo la pandemia (dal 35,2% nel 2019 al 38,5% nel 2021 per le competenze alfabetiche, dal 39,6% al 44,5% per le competenze numeriche) e non riescono a tornare ai livelli pre-pandemia neanche nel 2025.

Concludendo con una *valutazione d'insieme* del Rapporto si può dire che grazie al lavoro dell'Istat, il benessere è divenuto un obiettivo misurabile e i risultati raggiunti sono stati importanti: l'esperienza del Bes è ormai un punto di riferimento che colloca il nostro Paese all'avanguardia nel contesto internazionale: infatti, esso si basa su un solido framework concettuale che rispecchia la natura multidimensionale del benessere incorporando una pluralità di aspetti. Pertanto, il Rapporto è divenuto molto più di una pubblicazione "di rito", ma rappresenta a tutti gli effetti una fotografia del vivere in Italia in tutta la sua complessità. Vista la pregevolezza del Rapporto sarebbe auspicabile un aggiornamento di qualche indicatore per facilitare una lettura più completa dell'andamento del Sistema educativo di Istruzione e Formazione che accoglie, oggi, allievi sia del sistema scolastico che quello del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) aperto a proposte sempre formative erogate da percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e di Istruzione Tecnologica Superiore (ITS *Academy*).

Stato e prospettive del diritto del Terzo Settore in Italia "La riforma al traguardo. Risultati, nodi irrisolti e futuro del Terzo Settore".

V Rapporto Terzjus 2025

TIZIANA FASOLI[1]



Il V Rapporto Terzjus 2025 traccia un bilancio del Terzo Settore italiano a quasi dieci anni dalla Riforma (L. 106/2016), considerata ormai giunta al completamento normativo. Con oltre 140.000 enti iscritti al RUNTS, il settore consolida il proprio impianto fiscale grazie al via libera dell'UE e alla proroga decennale dell'esenzione IVA. Accanto alle nuove forme di "netattivismo" digitale e al successo dell'amministrazione condivisa, emergono però serie criticità per gli 820.000 lavoratori impiegati, spesso esposti a salari bassi e al rischio di "lavoro povero". Le sfide future si concentrano sull'attuazione del Piano d'azione per l'economia sociale (PANES), sul miglioramento dell'accesso al credito e sulla garanzia di condizioni lavorative dignitose.

Il Rapporto Terzjus[2] del 2025, il quinto della sua serie, celebra un traguardo storico: l'avvicinarsi del decimo anniversario della Legge delega di Riforma (L. 106/2016) in un anno, il 2025, che ha segnato il completamento quasi definitivo del quadro normativo e istituzionale. Il documento, di oltre 500 pagine, si distin-

[1] Studi e ricerche nel Sistema di Istruzione e Formazione – CNOS FAP ETS Impresa Sociale.

[2] Fondazione Terzjus ETS, *"La riforma al traguardo. Risultati, nodi irrisolti e futuro del Terzo Settore". 5° Rapporto sullo Stato e le prospettive del diritto del Terzo Settore in Italia. Terzjus Report 2025,* Napoli, Editoriale Scientifica, 2026.

gue per un approccio multidisciplinare che unisce l'analisi strettamente giuridica a rigorose indagini sociologiche, empiriche e statistiche, offrendo una panoramica completa sul diritto "vivente". A sbloccare definitivamente la transizione sono stati due atti fondamentali: la ricezione della *comfort letter* europea, che ha reso applicabile dal 1° gennaio 2026 il nuovo regime fiscale IRES per gli Enti del Terzo Settore (ETS) e le Imprese Sociali[3] e l'emanazione del DM n. 125/2025[4], che ha colmato la grave lacuna riguardante il sistema dei controlli esterni e dell'autogoverno. La seguente scheda illustra dettagliatamente lo stato di salute del settore, analizzandone le articolazioni interne e le prospettive future.

1. Considerazioni generali e dinamiche evolutive

L'analisi quantitativa descrive un settore in fase di maturazione e assestamento. A fine dicembre 2025, gli ETS iscritti al Registro Unico Nazionale del Terzo Settore (RUNTS) hanno superato quota 140.000. Se da un lato si osserva un costante afflusso di "nuovi" enti (oltre 51.000 iscritti su domanda), dall'altro la curva di crescita ha registrato un lieve rallentamento fisiologico dovuto a una massiccia operazione di "ripulitura" del Registro. Le autorità competenti hanno infatti cancellato quasi 13.000 enti inattivi, tra cui oltre 6.200 imprese sociali (principalmente cooperative che non depositavano bilanci da oltre cinque anni) e numerose Associazioni di Promozione Sociale (APS) e Organizzazioni di Volontariato (ODV) iscritte "in massa" nelle fasi iniziali ma di fatto non operative.

La transizione è tutt'ora in corso per alcune specifiche categorie. Le ONLUS, la cui anagrafe è destinata a scomparire, hanno avuto tempo fino al 31 marzo 2026 per richiedere l'iscrizione al RUNTS ed evitare così l'obbligo di devoluzione del proprio patrimonio incrementale. Resta invece irrisolto il nodo delle Associazioni e Società Sportive Dilettantistiche (ASD e SSD): nonostante contino decine di migliaia di realtà iscritte al registro sportivo (RASD), gli enti sportivi che hanno scelto di acquisire anche la qualifica di ETS rappresentano appena il 2% del totale, frenati dal timore di aggravi burocratici. Per sanare questa discriminazione, il Rapporto suggerisce un riconoscimento *ope legis* della qualifica di ETS per le ASD e di impresa sociale per le SSD.

Sul piano sistemico, il 2025 ha visto la consacrazione del Terzo Settore all'interno della cornice europea. Il fascicolo presentato dal Governo italiano alla Commissione UE ha inquadrato gli ETS come paradigmi virtuosi dell'econo-

[3] www.agenziaentrate.gov.it/portale/documents/d/guest/_circolare_terzo_settore-n-1-del-19-febbraio-2026

[4] https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/09/15/25A04973/sg

mia sociale: entità che operano sul mercato ma senza logiche di speculazione privata. La *comfort letter* ha certificato l'assenza di "selettività" dei vantaggi fiscali previsti dalla Riforma, stabilendo che la detassazione per questi enti non è un aiuto di Stato, ma l'espressione di un "fisco di restituzione", coerente con la mancanza di reddito distribuibile e l'obbligo di reinvestimento nelle finalità di interesse generale.

2. Le articolazioni interne del Rapporto

Il volume si sviluppa attraverso cinque sezioni tematiche che esplorano le molteplici sfaccettature della Riforma applicata.

Parte I - Evoluzione e stato di applicazione. Questa sezione ricostruisce il completamento del quadro normativo primario e secondario. Oltre all'analisi della fiscalità sbloccata dal nullaosta europeo, un focus cruciale è dedicato al **Piano d'azione italiano per l'economia sociale (PANES)**. Nato in risposta alla Raccomandazione del Consiglio UE del novembre 2023, il PANES non si limita a una mera ricognizione, ma mira a integrare pienamente l'economia sociale nelle politiche di sviluppo e coesione del Paese. Il Piano supera le classificazioni basate sulla forma giuridica, adottando un approccio funzionale legato alla governance democratica, alla non lucratività e all'impatto sul territorio, riconoscendo agli ETS un ruolo strategico per affrontare le transizioni ecologiche e demografiche.

Parte II - La riforma in laboratorio. Attraverso dati empirici inediti, il Rapporto esplora due dimensioni vitali: il lavoro e la partecipazione digitale. Sul fronte del **netattivismo**, ovvero l'attivismo digitale, un'indagine condotta su oltre 1.100 cittadini ha rivelato l'emergere del volontariato *online*. La partecipazione digitale si concentra principalmente su diritti civili, giustizia sociale, politica e tutela dell'ambiente. Il repertorio d'azione è dominato da pratiche a "bassa soglia" (firmare petizioni, condividere campagne, piccole donazioni), mentre attività ad "alta soglia" (creare contenuti originali, fare volontariato digitale continuativo) restano appannaggio di una minoranza altamente proattiva. Questo attivismo digitale non sostituisce l'impegno in presenza, ma lo integra: i "netattivisti" più assidui sono spesso anche volontari attivi sul territorio, dimostrando che l'*online* funge da acceleratore e cassa di risonanza per l'impegno *offline*. Parallelamente, un'analisi congiunta con l'INPS ha scattato la prima fotografia ufficiale dell'**occupazione negli ETS**. Il Terzo Settore impiega quasi 820.000 lavoratori, rappresentando il 4,5% dell'occupazione privata nazionale (con punte oltre l'80% nel settore della sanità e assistenza sociale). È un'occupazione **prevalentemente femminile (73%)** e concentrata per l'85%

all'interno delle imprese sociali. Tuttavia, emergono criticità allarmanti: un massiccio ricorso al lavoro part-time (circa il 70% per le donne) e livelli retributivi problematici. La mediana della retribuzione annua lorda si attesta a soli 12.567 euro, ponendo metà dei lavoratori a rischio di "lavoro povero" e segnalando un forte disallineamento salariale rispetto al settore pubblico e al profit.

Parte III - Focus tematici. I capitoli tecnici scendono nel dettaglio dei regimi fiscali, dei controlli e dell'amministrazione condivisa.

- **Fiscalità e IVA:** viene sviscerato il doppio binario della commercialità, con i nuovi test volti a misurare analiticamente le attività dell'ente. Sul fronte IVA, il D.lgs. n. 186/2025[5] ha introdotto una fondamentale **proroga decennale (fino al 31 dicembre 2035)** dell'esclusione IVA per le operazioni infra-associative. Questa moratoria è una scelta politica forte per salvaguardare il modello associativo italiano e guadagnare tempo per un confronto strutturale con l'Unione Europea.
- **Sussidiarietà fiscale:** il **cinque per mille** si conferma un caso di enorme successo, con quasi 18 milioni di contribuenti e oltre 91.000 enti beneficiari nel 2024. Il 75% di questi enti sono ETS/Onlus. Tuttavia, il sistema soffre di polarizzazione: i primi 10 enti (principalmente nella ricerca sanitaria e oncologica) assorbono circa 150 milioni di euro, mentre oltre 8.300 organizzazioni registrano "zero firme". Crescono anche le **erogazioni liberali** agevolate, con un aumento del 30,7% dei donatori persone fisiche tra il 2019 e il 2023, attratti dai nuovi tetti di detraibilità e deducibilità.
- **Controlli e amministrazione condivisa:** il nuovo DM n. 125/2025 affida un ruolo centrale di autogoverno alle Reti associative nazionali e ai Centri di Servizio per il Volontariato (CSV), incaricandoli di svolgere controlli preventivi e ordinari su decine di migliaia di enti. Sul fronte collaborativo, la creazione del **COPROG_dataset** ha permesso di mappare oltre 3.000 avvisi di coprogrammazione e coprogettazione tra il 2018 e il 2024, evidenziando una diffusione massiccia soprattutto al Nord e nel Centro (Lombardia, Emilia-Romagna, Toscana) con una netta prevalenza di interventi nei settori dell'inclusione sociale e della disabilità.

Parte IV - Storie di applicazione della riforma. Questa sezione dà voce ai protagonisti (esponenti di Forum Terzo Settore, reti nazionali, CSV). Emerge un quadro di profonda trasformazione del volontariato tradizionale. Il calo demografico, unito a un crescente individualismo, rende difficile reclutare nuove leve. I giovani nativi digitali rifuggono dalla militanza associativa a lungo termine, preferendo un impegno "*plug-in*", episodico, flessibile e legato a emergenze o

[5] https://def.finanze.it/DocTribFrontend/decodeurn?urn=urn:doctrib::DLG:2025-12-04;186

cause valoriali immediate. A ciò si somma un grave *mismatch* occupazionale: gli stipendi bassi, i contratti precari e lo stress legato al lavoro allontanano i giovani professionisti dalle cooperative e dalle imprese sociali, innescando una crisi vocazionale per le professioni d'aiuto.

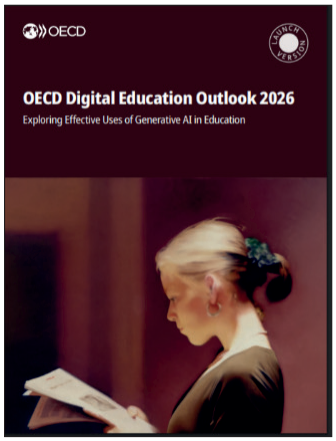
Parte V - Sintesi e prospettive evolutive. La parte conclusiva fissa l'orizzonte verso il 2027, anno in cui si potrà tracciare un bilancio definitivo a dieci anni dalla messa a regime della Riforma.

3. Prospettive evolutive e il "nuovo inizio"

Il traguardo normativo raggiunto non rappresenta un punto di arrivo, ma un "nuovo inizio" per liberare le energie dell'economia sociale. Le sfide per i prossimi anni sono complesse ma ben delineate:

1. **Dignità del lavoro:** è imperativo arginare il "lavoro povero" negli ETS. Occorre giungere a un contratto unico per il Terzo Settore (escluse le cooperative sociali già normate), scoraggiare il part-time involontario e garantire alle pubbliche amministrazioni di riconoscere i costi effettivi organizzativi e formativi nei bandi di affidamento, per rendere il settore attrattivo per i giovani talenti.
2. **Accesso al credito e finanza paziente:** si attende con urgenza lo sblocco europeo delle misure a sostegno della capitalizzazione delle imprese sociali (detrazioni al 30% per chi vi investe capitale di rischio) e il potenziamento dei Titoli di solidarietà. Senza strumenti finanziari adeguati, gli ETS rimangono esposti al rischio di esclusione creditizia, limitando la loro capacità di innovazione e di utilizzo di strumenti potenti come il *Social Bonus*.
3. **Attuazione del PANES e sussidiarietà:** l'Amministrazione condivisa deve trasformarsi da "rivoluzione silenziosa" a pratica istituzionalizzata e inattaccabile, superando le logiche di mero appalto al ribasso. Parallelamente, le misure fiscali di sostegno (5 per mille ed erogazioni liberali) necessitano di manutenzione: dal passaggio a un "tetto mobile" per il fondo del 5 per mille, all'ipotesi di incrementare le aliquote di detrazione per incentivare ulteriormente il dono.

In conclusione, la Riforma ha fornito una solida architettura giuridica; spetta ora agli attori pubblici e privati dotare questi strumenti delle risorse e delle competenze necessarie affinché il Terzo Settore continui a essere il principale motore di coesione, innovazione e giustizia sociale in Italia.



OCSE (2025) Digital Education Outlook 2026. Exploring effective Uses of generative AI in Education. Research Report, OECD Publishing, pp. 247.
Prospettive dell'OCSE sull'istruzione digitale 2026. Esplorare gli usi efficaci dell'IA generativa nell'educazione.

Questo report attuale e importante per i formatori alle prese con l'intelligenza artificiale esplora l'impatto delle tecnologie digitali, con un focus particolare sull'IA generativa nei sistemi educativi: essa può diventare un'alleata dei formatori nello svolgimento del loro compito educativo anziché un ostacolo, se non un problema.

Ma cos'è l'IA generativa? Essa è un ramo dell'intelligenza artificiale incentrato sulla creazione di nuovi contenuti quali testi, immagini o audio, basati su modelli appresi dai dati esistenti. I sistemi GenAI, come i modelli linguistici di grandi dimensioni, sono in grado di generare risposte simili a quelle umane, opere creative e soluzioni in vari formati.

L'intelligenza artificiale sta rapidamente entrando nei sistemi educativi di tutto il mondo. Oggi i giovani, i nativi digitali della Gen Z, più che usarla, la vivono tutti i giorni, la abitano quotidianamente. Non si tratta quindi di impedire, ma di gestire; non si tratta di vietare, ma di governare. Per integrare efficacemente l'IA nell'insegnamento e nell'apprendimento è necessario che i formatori incoraggino l'autonomia degli allievi ed enfatizzino il processo, ovvero il modo in cui gli allievi pensano e imparano, piuttosto che i risultati.

La ricerca invita a un uso pedagogico dell'IA, ovvero finalizzato all'apprendimento: l'uso della GenAI può creare una sorta di falsa padronanza da parte sia dei discenti che dei docenti. Essa, infatti, se usata come scorciatoia per ottenere risposte con un clic, induce alla **pigrizia metacognitiva**, trasformando gli allievi in consumatori passivi e i formatori in meri supervisori.

L'IA può certamente ridurre per i formatori il peso dei compiti amministrativi e di routine (per esempio, scrivere rapidamente delle sintesi), ma un suo eccessivo utilizzo nel versante valutativo potrebbe impoverire le loro competenze pedagogiche. Essa può supportare (per esempio, generare domande d'esame e progettare compiti di realtà), ma non sostituire il giudizio del formatore, essendo la valutazione certamente una questione tecnica, ma anche e soprattutto una questione squisitamente umana (la motivazione, le relazioni e l'apprendimento socio-emotivo rimangono responsabilità intrinsecamente umane).

Alcuni accorgimenti didattici: anziché valutare solo il prodotto finale, è necessario valutare il processo di apprendimento; il suggerimento è il passaggio da una didattica orientata alle conoscenze a una didattica orientata alle competenze, con un corrispondente passaggio da una valutazione sommativa (esame finale) a una **valutazione formativa** (si valuta l'allievo anche per quello che fa in aula e non solo all'esame finale). D'altro canto, la **disuguaglianza digitale** (una diseguaglianza che in futuro diventerà sempre più dirimente) non riguarda più solo chi non ha un computer, ma chi non sa usare la tecnologia in funzione del proprio apprendimento. Insomma, l'OCSE sostiene che la tecnologia da sola non trasforma l'istruzione. La digitalizzazione crea valore solo quando è integrata in un ecosistema di apprendimento pedagogicamente validato dal docente/formatore.

Un capitolo del report è dedicato nello specifico proprio ai docenti/formatori: il focus viene spostato dalla tecnologia in sé al modo in cui questa interagisce con la figura professionale del formatore, introducendo il concetto innovativo di **team docente-IA**. Il formatore deve non solo difendere, ma incrementare la propria capacità di esercitare un giudizio professionale autonomo. Si tratta, appunto, di utilizzare l'IA non come un cassetto da cui ricavare pronte risposte, ma come assistente che fornisce al formatore strumenti formidabili da usare in aula per coinvolgere, motivare e far apprendere i propri allievi.

Il report propone tre modalità di relazione docente-IA:

- relazione di sostituzione: l'IA svolge compiti che prima erano del formatore senza alcuna supervisione critica. È il modello più rischioso, perché può portare all'erosione delle competenze didattiche del formatore;
- relazione di complementarità: l'IA gestisce compiti ripetitivi o amministrativi, ma il formatore mantiene la responsabilità finale. Questo riduce il carico di lavoro, senza il venir meno delle competenze didattiche;
- relazione di potenziamento: questo è l'obiettivo ideale. L'IA non si limita ad aiutare, ma amplia la visione del docente, per esempio fornendo prospettive alternative o analizzando dati complessi che il formatore non potrebbe elaborare da solo o in poco tempo.

Oltre al tipo di relazione - piano orizzontale - tra formatore e IA, il report propone anche una scala di livelli - piano verticale - per descrivere il loro lavoro di squadra:

- livello transazionale: scambi semplici e diretti (es. chiedere all'IA di generare un quiz);
- livello situazionale: l'IA supporta il docente in compiti legati a una situazione specifica (es. suggerire come spiegare un concetto difficile a una parte di allievi);
- livello operativo: l'IA viene integrata nei flussi di lavoro quotidiani per ottimizzare i processi;
- livello prassico: la collaborazione diventa profonda. Il formatore usa l'IA per riflettere sulla propria pratica (es. analizzare le trascrizioni delle proprie lezioni per capire se sono complete e comprensibili);
- livello sinergico: il livello massimo, dove le capacità umane e dell'IA si fondono per creare risultati che nessuno dei due potrebbe ottenere da solo (co-progettazione creativa).

Un punto cruciale riguarda l'identità del formatore. L'introduzione in classe della IA in generale, della GenAi in particolare può generare timore di essere "valutati" o "superati" dalla macchina. Proprio a questo punta il report: l'IA deve essere vista come un **assistente pedagogico**, non come un giudice. Il messaggio è che la digitalizzazione non deve portare a un'automazione dell'insegnamento, ma a un'umanizzazione mediata dalla tecnologia. Per far sì che questo accada, il rapporto raccomanda:

- formazione non solo tecnica: non basta insegnare a scrivere prompt, bisogna insegnare a valutare criticamente gli output dell'IA;
- co-progettazione: gli strumenti di IA educativa dovrebbero essere progettati *con* i docenti, non solo *per* i docenti;
- governance: servono regole chiare che proteggano l'autonomia decisionale del formatore da decisioni algoritmiche opache.

Non possiamo che consigliare la lettura di report che propone molteplici casi concreti e buone pratiche che possono ispirare i formatori nella loro alleanza con l'intelligenza artificiale e con gli allievi.

Cristiano Chiusso
IUSVE



Fondazione CNOS-FAP ETS I.S. (a cura di), *Verso un nuovo modello di VET: 20 anni di sistema di istruzione e formazione professionale. Prospettive, proposte e politiche per il futuro. ATTI CONVEGNO 12 novembre 2025*", Roma, Tipografia Salesiana, 2026, pp. 244.

In un panorama socio-economico segnato da rapide transizioni digitali ed ecologiche, gli Atti del Convegno promosso da Fondazione CNOS-FAP ETS I.S. e PTS si presentano non come una semplice celebrazione, ma come un manifesto programmatico per l'educazione. A vent'anni dalla riforma che ha istituito il sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), il volume raccoglie i preziosi contributi del seminario tenutosi al Senato della Repubblica il 12 novembre 2025, offrendo una vera e propria bussola per orientare il futuro delle politiche formative e del lavoro in Italia.

Per lungo tempo relegata ai margini, l'IeFP ha oggi conquistato sul campo una profonda dignità, diventando un pilastro dell'offerta educativa regionale e un autentico motore di sviluppo sociale. Il successo di questo sistema, come ricordato nell'introduzione dell'opera, si fonda su tre elementi inscindibili: una solida architettura legislativa, la dedizione quotidiana dei formatori e il successo evolutivo degli allievi, capaci di trasformare situazioni di svantaggio in competenze altamente spendibili.

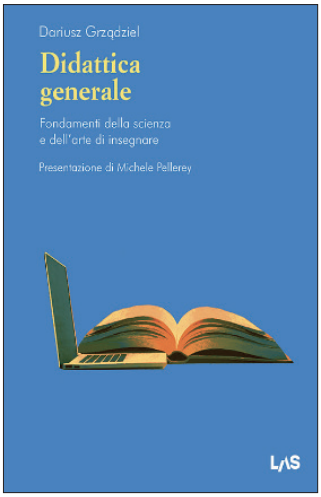
A guidare la lettura del volume è un rigoroso Report di analisi degli avvisi regionali in ambito di istruzione e lavoro per l'anno 2024, che fotografa l'utilizzo dei fondi FSE+ e del PNRR, evidenziando le risposte dei territori tra formazione ordinamentale e Politiche Attive del Lavoro (PAL), con un focus sul programma GOL. Da questa preziosa base analitica si snoda un dibattito istituzionale e scientifico che delinea il superamento dell'attuale modello "3+1" in favore di una **filiera formativa "4+2"**. Questo nuovo paradigma mira a scardinare le discontinuità del passato, unendo solide basi teoriche a una pratica intensiva per rispondere al drammatico *mismatch* di competenze lamentato dalle imprese, in particolare quelle artigiane.

Il cuore metodologico e prospettico dell'opera è racchiuso nella proposta dell'**IeFP Next**, un'evoluzione sistemica che invoca una radicale riprogettazione del Repertorio Nazionale. Gli esperti suggeriscono di abbandonare i linguaggi puramente scolastici in favore di standard professionali più dinamici e strettamente connessi all'Atlante del Lavoro. Emerge l'urgenza di un'architettura formativa "liquida" e flessibile, capace di integrare strutturalmente le competenze trasversali (*soft skills*), valorizzando l'apprendimento basato sul lavoro (*work-based learning*) e l'impiego delle microcredenziali.

L'opera ribadisce con forza che l'IeFP non è solo un segmento educativo, ma il perno di un nuovo patto tra persona, lavoro e comunità. A tal fine, viene proposta una ridefinizione del profilo stesso del **formatore**, chiamato a non essere più un mero istruttore disciplinare, ma uno specialista nella gestione delle relazioni, della motivazione e dell'orientamento dei giovani. Sul fronte della governance, gli Atti lanciano un appello per una regia nazionale unitaria che, pur rispettando l'autonomia regionale, garantisca standard comuni, auspicando in prospettiva anche il riconoscimento del valore legale dei diplomi regionali per l'accesso agli ITS o all'Università.

In conclusione, questo volume si rivela uno strumento imprescindibile per decisori politici, formatori e parti sociali. In un'epoca caratterizzata dalla rivoluzione dell'intelligenza artificiale e dal calo demografico, il testo ci ricorda che l'innovazione tecnologica e strutturale deve sempre rimanere al servizio della formazione integrale della persona, per garantire a tutti i giovani il diritto a un'educazione al lavoro equa, inclusiva e di alta qualità.

Tiziana Fasoli
Fondazione CNOS-FAP ETS



GRZADZIEL D.[1], *Didattica generale. Fondamenti della scienza e dell'arte di insegnare,* Roma, LAS (Libreria Ateneo Salesiano), 2025, pp. 345.

Un'opera di rilevante spessore teorico e metodologico nel panorama contemporaneo della ricerca educativa. Il testo giunge in un momento storico caratterizzato da molteplici transizioni (ecologiche, digitali, sociali, educative). Esso non si configura come un semplice manuale, bensì come un tentativo di revisione dello statuto epistemologico della didattica generale, facendone risaltare l'autonomia scientifica rispetto alle altre scienze dell'educazione e la sua natura di cerniera tra la preparazione teorica e la complessità dell'agire pratico in aula.

La riflessione prende avvio da una ricostruzione storica: se la didattica è stata riduttivamente confinata alla dimensione dell'insegnamento scolastico tradizionale basato sull'uso quasi esclusivo della parola orale e scritta, oggi si assiste a una radicale estensione dei suoi confini.

La didattica oggi si deve misurare con la prospettiva del *lifelong learning*, la quale riconosce che i processi di apprendimento si sviluppano lungo tutto l'arco dell'esistenza in una pluralità di spazi fisici, digitali o ibridi, riconducibili a contesti formali, non formali e informali. In questa cornice inedita, l'oggetto formale della didattica risiede nello studio sistematico dell'azione di insegnamento in quanto tale, indagata nei suoi aspetti strutturali e/o variabili indipendentemente dalle specifiche materie d'insegnamento, ponendosi come fondamento imprescindibile per ogni tipo di insegnamento.

L'identità epistemologica della didattica generale viene descritta nella sua duplice natura: essa è allo stesso tempo scienza e arte dell'insegnamento. Come disciplina scientifica, essa possiede un rigore metodologico autonomo, avvalendosi di strumenti di indagine teorica ed empirica, in dialogo costante con una pluralità di saperi: pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, oggi le neuroscienze, ecc. (impensabile oggi un approccio didattico che non sia interdisciplinare). La competenza didattica è fondamentale e l'autore ne illustra alcuni modelli.

Come arte, la didattica dipende dalla capacità del docente/formatore di condurre l'aula con saggezza e flessibilità dinanzi all'imprevedibilità e alla multidimensionalità dell'evento, frutto di intuizione, creatività, espressività e relazionalità. Nel mezzo rimane la metodologia didattica, concepita come un ponte che traduce le acquisizioni scientifiche in orientamenti pratico-operativi del docente/formatore.

Un contributo importante viene proposto nel capitolo dedicato alla dimensione etico-sociale dell'azione di insegnamento, un aspetto sovente trascurato dalla manualistica più orientata al formalismo e al tecnicismo. Viene recuperata la distinzione aristotelica tra l'agire poietico (*poiesis*), finalizzato alla produzione di oggetti o prestazioni misurabili e la prassi (*praxis*), che si risolve nel suo aspetto etico-sociale e raggiunge il proprio apice nella virtù della prudenza (*phronesis*).

L'insegnamento non può essere ridotto a un semplice dispositivo tecnico-produttivo: esso è intrinsecamente un atto etico e sociale, poiché istituisce uno spazio relazionale e comunicativo in cui l'asimmetria che separa il docente/formatore dall'allievo si trasforma (se la relazione accade, se il docente è capace) in un'occasione di condivisione, accoglienza e crescita della persona.

In questa prospettiva, l'insegnamento si configura come una mediazione didattica. L'essere umano, nascendo incompiuto, necessita di sistemi di segni e di mediatori capaci di metterlo in

[1] DARIUSZ GRZADZIEL, professore Straordinario di Didattica Generale presso l'Università Pontificia Salesiana (Roma), è un esperto di metodologie educative, innovazione didattica e formazione continua.

relazione con il suo ecosistema socioculturale. Il docente/formatore agisce lungo due direzioni principali definite come *leva pedagogica* (incentrata sulla relazione interpersonale e sulla motivazione) e *leva didattica* (incentrata sul trasferimento del sapere).

Il sapere scientifico non viene mai presentato direttamente all'allievo, ma subisce un processo di *trasposizione didattica* che lo ristruttura e lo trasforma in un sapere insegnabile, sensibile alle conoscenze pregresse e alle caratteristiche evolutive dei soggetti.

Nello studio della progettazione didattica, il testo fa un'efficace sintesi tra i diversi approcci metodologici, distinguendo con chiarezza la macro-progettazione curricolare dalla micro-progettazione della lezione. Sul versante curricolare, viene analizzata criticamente l'opposizione storica tra il modello curricolare anglosassone, pragmatico, globale e orientato ai bisogni educativi dei soggetti e il modello curricolare continentale, tradizionalmente più programmatico e incentrato sulla strutturazione dei contenuti disciplinari – tra gli autori, Pellerey e Baldacci.

L'apprendimento è concepito come enazione, ossia come un'azione incarnata (*embodiment*) in cui il soggetto e l'ambiente si co-determinano continuamente in un processo autopoietico. Questa prospettiva trasforma radicalmente l'azione didattica: l'insegnante/formatore non è più un trasmettitore di programmi, ma un *designer* di ambienti di apprendimento complessi, fisici e digitali (ecologie di apprendimento), nei quali la corporeità, l'esperienza senso-motoria e la manipolazione attiva dei materiali costituiscono la via d'accesso principale per la costruzione cooperativa e situata della conoscenza.

In linea con le teorie dell'azione incarnata, questo approccio valorizza la corporeità come dimensione imprescindibile dei processi cognitivi. L'unità didattica non parte dall'astrazione concettuale, ma dall'azione fisica e percettiva del soggetto situato nell'ambiente.

I dispositivi tecnologici digitali fungono in questo caso da estensioni della mente e del corpo (*tecnologie dell'intelletto*) facilitando l'esplorazione multisensoriale e l'interazione dinamica con l'oggetto culturale, promuovendo una didattica inclusiva ed efficace anche in presenza di forti disomogeneità linguistiche o culturali.

Il tema della valutazione rappresenta uno dei contributi più innovativi dell'intera opera. L'autore esamina criticamente i limiti storici della valutazione tradizionale di matrice comportamentista, incentrata su prove strutturate e standardizzate volte esclusivamente a misurare la memorizzazione riproduttiva di nozioni frammentate. Questa cultura del controllo, limitandosi a rilevare le lacune conoscitive degli allievi attraverso criteri comparativi, genera risonanze emotive negative (ansia da prestazione) e riduce l'apprendimento a una mera preparazione strumentale ai test. Al modello tradizionale si contrappone la prospettiva della valutazione autentica: essa mira a verificare ciò che l'allievo sa fare all'interno di situazioni reali o verosimili, accertando la capacità di mobilitare le proprie risorse interne (conoscenze, abilità, disposizioni) per risolvere problemi complessi.

Il capitolo conclusivo dell'opera affronta il tema dell'autodirezione nei processi di formazione continua. L'autodirezione si configura come la capacità dell'allievo di autoregolazione, ovvero di assumere il controllo intenzionale e consapevole del proprio apprendimento, governando i fattori motivazionali, volitivi, cognitivi e metacognitivi necessari per orientarsi nello studio e nel lavoro.

In questo scenario si colloca la riflessione dell'autore sull'impatto dell'Intelligenza Artificiale Generativa e dei *Large Language Model* nei contesti educativi. Se l'evoluzione rapida delle tecnologie digitali stimola continuamente nuove opportunità, essa rischia al contempo di indurre forme di superficialità cognitiva, sovraccaricando il pensiero rapido, automatico e intuitivo a discapito del pensiero lento, riflessivo e argomentativo tipico della lettura profonda.

Pur riconoscendo una necessaria sintesi in alcuni passaggi dovuta alla vastità degli argomenti trattati, il volume si offre come uno strumento di valore per la formazione iniziale e continua dei docenti/formatori di ogni ordine e grado: basti pensare agli esempi sulla costruzione delle unità didattiche. Esso stimola una rigorosa riflessione sull'identità e sul ruolo del formatore, richiamando al fatto che il mestiere del formare, lungi dal ridursi a un mero ricettario tecnico, resta un'affascinante opera di saggezza pratica, di cura dell'altro e di instancabile ricerca.

Cristiano Chiusso
IUSVE



AA. VV. (2025). *Orientare i talenti. Dati, strumenti, esperienze e prospettive*. Regione Lombardia, pp. 136.

Il volume, redatto in collaborazione tra Regione Lombardia, Assolombarda, AEF Lombardia e la Rete ITS Lombardia è interessante per i dirigenti dei CFP e per gli stessi formatori, viste le buone pratiche contenute che potrebbero ispirare attività di promozione del sistema VET.

Il punto di partenza è la transizione demografica in atto in Italia e, in particolare, in Lombardia. Il progressivo invecchiamento della popolazione, unito a tassi di fecondità tra i più bassi d'Europa, sta determinando una contrazione della popolazione in età attiva.

Secondo le previsioni demografiche elaborate dall'ISTAT proiettate al 2080 nello scenario mediano, la popolazione italiana in età lavorativa (15-64 anni) subirà una riduzione drastica del 35% in termini assoluti, scendendo da 37,3 milioni a 24,4 milioni di unità. In Lombardia, tale contrazione si manifesterà con una riduzione del 21% della popolazione attiva, che passerà da 6,4 a 5,1 milioni di individui, a fronte di una riduzione della popolazione complessiva stimata attorno al 6%.

Questa contrazione dell'offerta di lavoro si scontra con una domanda industriale estremamente dinamica. Le previsioni dei fabbisogni occupazionali per il quinquennio 2025-2029 elaborate da Unioncamere-Excelsior indicano una richiesta complessiva in Lombardia di 682.800 lavoratori nello scenario economico favorevole (e di 3.721.400 lavoratori totali in Italia).

La previsione del fabbisogno per livello di istruzione richiesto in Lombardia evidenzia come i profili con formazione secondaria di secondo grado di tipo tecnico-professionale rappresentano il 46,4% della domanda totale, seguiti dai profili di livello terziario (università, AFAM e ITS Academy) con il 36,8%. Le qualifiche inferiori al secondo ciclo si attestano al 12,9%, mentre la richiesta di diplomati dei licei scende addirittura al 3,8%.

In un siffatto contesto di scarsità demografica, la dispersione scolastica e l'inefficacia dei servizi di orientamento si traducono in un costo sociale ed economico non più sostenibile per il sistema produttivo. I dati relativi alle transizioni scolastiche e alle difficoltà riscontrate dai giovani evidenziano lacune significative nei servizi di supporto tradizionali.

Il nucleo del rapporto è costituito dall'analisi di otto casi studio territoriali, che illustrano l'applicazione pratica di metodologie innovative, evidenziandone i punti di forza, i limiti e le prospettive evolutive.

Iniziativa strutturata dall'Assessorato all'Istruzione, Formazione e Lavoro di Regione Lombardia in sinergia con l'Ufficio Scolastico Regionale, *LabLab* è una piattaforma digitale di *matching* concepita per connettere gli studenti delle scuole secondarie con le piccole e medie imprese del territorio. Il funzionamento si basa sulla prenotazione autonoma da parte dei discenti di una *Job Experience* di una giornata intera in azienda, finalizzata all'osservazione diretta dei processi produttivi. L'innovazione del modello risiede nel coinvolgimento attivo del nucleo familiare (i genitori possono accompagnare i figli minorenni nelle visite) e nella valorizzazione della visita come una preselezione informale per futuri sbocchi occupazionali.

Il progetto *Giornata della tecnologia* propone cicli di visite guidate per classi scolastiche all'interno di aziende ad alto contenuto tecnologico. L'aspetto di rilievo risiede nella generazione di contatti spontanei post-evento, con studenti/allievi che scelgono autonomamente di consegnare il proprio curriculum vitae ai referenti aziendali.

La Rete ITS ha promosso tre distinti interventi di sistema che affrontano diverse fasi della transizione formativa:

- *Twin Transition*: percorsi di aggiornamento rivolti ai docenti delle scuole superiori e ai formatori CFP per renderli edotti sui mutamenti legati alla transizione verde e digitale. Il focus si sta evolvendo dall'orientamento in ingresso a quello in uscita, potenziando il sistema duale e l'apprendistato di terzo livello in collaborazione con oltre 1.000 aziende partner;

- *Repository dei PCTO*: piattaforma volta a capitalizzare e rendere replicabili i progetti di alternanza scuola-lavoro standardizzati elaborati dalle Fondazioni ITS. L'innovazione risiede nella riduzione della parte progettuale a carico delle istituzioni scolastiche e formative;

- *Riorientamento per drop-out universitari*: intervento strutturato per intercettare gli studenti universitari che abbandonano gli studi o i cosiddetti *never drop-in*. Gli operatori accreditati offrono percorsi di counseling per indirizzare i giovani verso i diplomi biennali ITS Academy.

- *Scuola Edison: orientare per costruire consapevolezza* prevede 2 moduli di 30 ore ciascuno, riservati alle scuole di secondo grado per le classi 3°, 4° e 5°, con la possibilità di preparare un project work per sviluppare un'idea condivisa sulla produzione di energia elettrica.

Campus Castel: l'azienda metalmeccanica nel settore della refrigerazione e del condizionamento dell'aria organizza degli open day per gli allievi della formazione professionale del territorio e propone la formazione in azienda come opportunità di auto-orientamento degli allievi, per capire se questa potrebbe essere la loro strada professionale o meno.

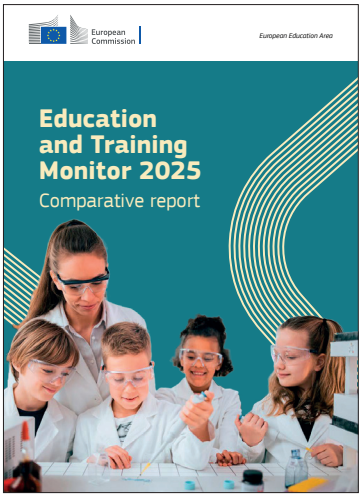
Join Us Milano è un intervento volto a combattere i pregiudizi sociali nei confronti della formazione professionale attraverso attività laboratoriali condivise e incontri testimoniali. L'impatto più rilevante risiede nel cambiamento di percezione delle famiglie: il rapporto documenta casi di genitori che, dopo aver iscritto i figli ai percorsi di formazione professionale nascondendolo la scelta per timore del giudizio sociale, hanno radicalmente modificato la propria visione, riconoscendone l'eccellenza formativa.

Skills Training Space è un modello che integra tecnologia, neuroscienze e pedagogia attiva (*peer education, flipped classroom*) all'interno di ambienti di apprendimento flessibili e modulari, concepiti come ecosistemi trasferibili in contesti scolastici o aziendali. Il progetto prevede colloqui e test rivolti sia agli studenti/allievi, sia ai loro genitori, per rilevare interessi e influenze ambientali. Seguono attività laboratoriali utilizzando robotica, coding e realtà virtuale. Infine, dopo la stesura di un report complessivo individuale, vengono proposti incontri di orientamento sia con gli studenti/allievi che con i genitori.

Il *Progetto Pre-Prof* è una sperimentazione focalizzata sul contrasto alla dispersione scolastica precoce per studenti/allievi in condizione di grave fragilità relazionale o demotivazione cognitiva. Il percorso prevede l'inserimento temporaneo dei discenti in moduli laboratoriali pratici di 18 ore, dove sperimentare mansioni e mestieri diversi all'interno dei laboratori della formazione professionale. L'efficacia del modello è comprovata dal mantenimento del 100% dei partecipanti all'interno del circuito formativo regionale.

In conclusione, riprendendo un dato citato all'inizio: se il 46,4% delle richieste delle imprese si indirizza verso diplomati di tipo tecnico-professionale, a fronte di una quota marginale del 3,8% per i diplomati liceali, i CFP possono trovare in questi dati utili argomenti ed evidenze per contrastare la narrazione dominante la narrazione dominante secondo al quale la formazione professionale è scelta di serie B.

Cristiano Chiusso
IUSVE



EUROPEAN COMMISSION (2025). *Education and Training. Monitor 2025. Comparative Report*. (Educazione e Formazione. Monitoraggio 2025. Rapporto comparativo). Bruxelles, pp. 94.

L'aggiornamento dei formatori e dei dirigenti dei CFP è fondamentale per svolgere al meglio il proprio lavoro e avere uno sguardo internazionale sui dati e sulle politiche adottate in materia di educazione e formazione. L'edizione 2025 dell'*Education and Training Monitor*, che esce annualmente a fine anno - il nuovo report è previsto per fine 2026 - racconta i progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi strategici dello Spazio Europeo dell'Istruzione (*European Education Area*) e si colloca all'interno della cornice dell'Unione delle Competenze (*Union of Skills*), una strategia che affronta il declino della competitività della forza lavoro europea e la persistenza di divari occupazionali e formativi.

Tra gli elementi di maggiore novità introdotti in questa edizione si segnala l'ampliamento degli obiettivi per il 2030: la Commissione suggerisce una distinzione tra obiettivi settoriali (focalizzati sul funzionamento dei comparti educativi tradizionali) e obiettivi tematici in materia di eccellenza scientifico-matematica, attrazione internazionale dei talenti, equità socioeconomica e, per la prima volta, competenza civica.

Da sottolineare l'inclusione della cittadinanza democratica attiva come competenza di base dell'Unione a fianco della lettura, della matematica e delle competenze digitali. L'Unione delle Competenze si dota inoltre di nuovi dispositivi di governance, quali l'Osservatorio europeo sulle informazioni relative alle competenze (*European Skills Intelligence Observatory*) e il Comitato di alto livello sulle competenze (*European Skills High-Level Board*), volti a ottimizzare la convergenza tra la spesa pubblica - che vede lo stanziamento di oltre 150 miliardi di euro dal bilancio UE per il periodo 2021-2027 - e i reali fabbisogni del mercato occupazionale.

Dal report emergono scostamenti importanti tra la realtà dei sistemi formativi nazionali e gli obiettivi di Bruxelles. Se settori come il conseguimento della laurea e il contenimento dell'abbandono scolastico registrano risultati incoraggianti, altre aree (come la STEM e le competenze digitali) mostrano segnali di ristagno o arretramento strutturale.

La scarsità di professionisti qualificati in ingegneria, edilizia e ICT rappresenta un problema per lo sviluppo tecnologico e la competitività industriale dell'Europa. Un fattore critico è rappresentato dalla sottorappresentazione femminile: nell'istruzione professionale (VET), le allieve costituiscono appena il 15,4% degli iscritti STEM, con variazioni minime negli ultimi 3 anni; la disparità di genere è accentuata nell'ingegneria e nell'ICT, dove la quota di iscritte scende rispettivamente al 14,6% e al 14,0%.

Per arginare queste dinamiche, diversi Paesi hanno avviato riforme strutturali. La Spagna ha promosso le iniziative "*STEAM Alliance for Female talent*" e "*ChicaSTEM*", la Germania e l'Estonia offrono micro-credenziali specifiche per aggiornare le competenze didattiche dei docenti/formatori STEM, mentre i Paesi Bassi e l'Austria hanno attivato piani d'azione integrati per raccordare i percorsi formativi tecnologici femminili ai fabbisogni della transizione ecologica e digitale.

Per quanto riguarda l'andamento delle competenze di base dei quindicenni, i dati PISA 2022 evidenziano una regressione generalizzata, con un tasso medio di rendimento insufficiente (*underachievement*) in matematica che ha raggiunto il 29,5% a livello europeo.

Tra le cause vi è l'uso dei dispositivi digitali e l'esposizione costante a distrazioni tecnologiche durante le lezioni, segnalata dal 32,1% degli studenti/allievi europei. Fanno eccezione sistemi educativi come Svezia e Danimarca, nei quali l'effetto complessivo rimane positivo a causa

dell'elevato livello di digitalizzazione pedagogica del corpo docente. Come risposta istituzionale al problema della distrazione e della riduzione dei tempi di attenzione, un numero crescente di paesi dell'UE ha raccomandato o adottato divieti formali sull'uso dei telefonini all'interno delle mura scolastiche.

I dati confermano le criticità in ambito tecnologico: il 42,5% degli studenti/allievi europei dell'ottavo anno non possiede competenze digitali adeguate. Attenzione al divario di genere: a differenza di quanto suggerito dagli stereotipi correnti, le ragazze surclassano i ragazzi in media di 8 punti percentuali in alfabetizzazione digitale complessiva. I risultati scolastici rimangono tuttavia strettamente legati allo status socioeconomico dei genitori, arrivando a gap di oltre 20 punti percentuali in alcuni Paesi.

Interessante l'impatto dell'Intelligenza Artificiale (IA) nella didattica quotidiana. Studi sperimentali condotti su studenti/allievi della scuola secondaria/IeFP evidenziano rischi significativi di dipendenza cognitiva. Se l'accesso all'IA migliora temporaneamente le prestazioni durante l'esecuzione di compiti matematici, la rimozione dello strumento determina un crollo verticale delle prestazioni degli studenti/allievi rispetto al gruppo di controllo che ha svolto l'attività in modo analogico.

Nell'istruzione e formazione professionale (VET), la quota di allievi che sperimenta attività di apprendimento in contesti lavorativi (*work-based learning*) ha raggiunto il 65,2% nel 2024, superando l'obiettivo del 60% prefissato per il 2025. Tuttavia, il rallentamento del mercato del lavoro europeo ha determinato una leggera flessione nel tasso di occupazione complessivo dei neodiplomati professionali, passato dall'80,9% del 2023 all'80,0% del 2024.

Nel settore della formazione degli adulti, la partecipazione si attesta al 39,5% nel 2022, un dato ben distante dall'obiettivo del 60% previsto per il 2030. Un elemento di rischio sociale riguarda il deterioramento delle competenze di base degli adulti: circa il 21,8% della popolazione adulta europea presenta livelli di competenza inferiori alla soglia minima sia in alfabetizzazione linguistica (*literacy*) sia in abilità matematiche (*numeracy*), mentre solo il 56% delle persone di età compresa tra i 16 e i 74 anni possiede competenze digitali di base.

L'analisi del rapporto nazionale dedicato all'Italia evidenzia la compresenza di significativi miglioramenti e di criticità importanti. Nello specifico della formazione professionale, negli ultimi anni sono state attuate importanti misure, ma ulteriori sforzi potrebbero rendere l'IeFP più attraente e allineare ulteriormente i programmi alle esigenze del mercato del lavoro. La percentuale di allievi che seguono un'istruzione di livello medio e frequentano programmi a orientamento professionale (51,3 % nel 2023) è diminuita costantemente nell'ultimo decennio (-7,8 punti percentuali rispetto al 2013). In Italia pochi neodiplomati dell'IeFP hanno sperimentato un apprendimento basato sul lavoro (24,7 % nel 2024, rispetto a una media UE del 65,2 %). Il tasso di occupazione dei neodiplomati dell'IeFP è aumentato in linea con le tendenze generali dell'occupazione ma, attestandosi al 63,7 % nel 2024, è tra i più bassi dell'UE (media dell'80,0 %).

Tra gli obiettivi fissati dall'UE per il 2025 c'erano:

- almeno il 60% dei diplomati VET dovrebbe aver sperimentato il *work-based learning* come parte del loro programma formativo;
- la percentuale di diplomati VET occupati dovrebbe essere almeno dell'82%;

tra gli obiettivi per il 2030, spicca:

- almeno il 12% degli allievi VET dovrà aver svolto parte dei loro studi all'estero.

La scarsità di cui sopra è oramai una scarsità che riguarda molte figure professionali ed è una scarsità che investe non solamente l'Italia, ma l'Europa intera: da qui la necessità di politiche europee che agiscono sul locale con uno sguardo sul globale.

Cristiano Chiusso
IUSVE

In allegato a questo numero (2/2026)

Appunti per Formatori

Stare nel mondo. Orientarsi nel presente, costruire il futuro

(a cura di M. Vecchiarelli - M. Cucchiarelli)

Stare al mondo è un percorso pluriennale pensato per accompagnare le allieve e gli allievi dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) lungo tutta la crescita scolastica e personale. L'opera non procede per accumulo di nozioni, ma per sviluppo progressivo: i temi fondamentali della convivenza, della responsabilità e della partecipazione vengono ripresi e approfonditi anno dopo anno, con linguaggio, esempi e attività adeguati all'età e all'esperienza delle allieve e degli allievi.
Il Primo anno ha rappresentato la base dell'intero percorso. Il punto di partenza è stato la vita quotidiana: le relazioni, le parole, i comportamenti, le scelte di ogni giorno. L'obiettivo è stato costruire una prima consapevolezza di sé, degli altri e delle regole che rendono possibile stare insieme.
Il Secondo anno si colloca in continuità con queste basi, ma introduce un passaggio ulteriore. I temi già affrontati vengono messi in relazione con un orizzonte più ampio: quello delle regole che organizzano la vita collettiva, delle scelte personali e professionali, del rapporto tra individuo e società.
La cittadinanza, già intesa nel primo anno come pratica concreta, viene qui progressivamente collegata ai diritti e ai doveri, al lavoro, all'istruzione, alla partecipazione democratica e al benessere personale.
I contenuti non vengono presentati come elementi astratti, ma come dimensioni che attraversano l'esperienza quotidiana e che orientano le scelte presenti e future.

Tutti i materiali sono disponibili sul sito
della Fondazione CNOS-FAP ETS www.cnos-fap.it
nella sezione dedicata a Rassegna CNOS